

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО»
ИНСТИТУТ ИСКУССТВ

ЧЕЛОВЕК В МИРЕ ИСКУССТВА: ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник научно-методических трудов

Выпуск I

Саратов 2019

УДК 7.067
ББК 74.40
Ч 39

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор И. С. Кобозева,
доктор искусствоведения, доцент А. Е. Лебедев

Ч 39 Человек в мире искусства: векторы развития и образования. Сборник научно-методических трудов. Выпуск I. - Саратов: Издательство «Научная книга», 2019. - 277 с.

ISBN 978 5 9758 1714 3

В сборник вошли материалы исследований преподавателей учебных заведений разного уровня. Главная тема – поиск путей совершенствования образования в сфере искусства в изменяющемся мире. В работах, посвящённых современным проблемам профессионального художественного образования, формированию компетенций обучающихся на занятиях по искусству в образовательных учреждениях, анализу искусства с современных исследовательских позиций, отражены основные направления развития современной науки.

Для преподавателей вузов, педучилищ и колледжей, общеобразовательных школ, лицеев, гимназий, а также студентов факультетов искусств.

Статьи публикуются в авторской редакции

Редакторы-составители:

кандидат педагогических наук, доцент ***И. А. Королева***
кандидат педагогических наук ***Н. В. Корчагина***

УДК 7.067
ББК 74.40

ISBN 978 5 9758 1714 3

© Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н. Г. Чернышевского,
Редакторы-составители, авторы, 2019

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СИСТЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Статья посвящена анализу проблемы воспитания толерантности как личностного качества ребёнка. Авторы рассматривают толерантность как научную категорию, выявляют возможности её формирования у детей в художественной среде.

Ключевые слова: толерантность, воспитание, художественное образование, искусство.

Художественное образование – это процесс овладения и воспроизведения человеком художественной культуры своего народа и человечества, способ развития и формирования духовности личности, творческой индивидуальности, интеллектуального и эмоционального богатства человека [3]. Важнейшей целью современного художественного образования является воспитание «человека творящего», то есть развитие у учащихся навыков самостоятельного мышления и неординарного подхода к любой деятельности, опирающегося на совокупность полученных знаний и опыта. Неординарный подход к деятельности – это способность человека выходить за рамки стереотипных способов мышления и поведения, способность обнаруживать новые варианты решения проблем.

Приобщаясь к специализированным языкам музыки, рисунка, танца, учащиеся приобретают возможность универсального общения, получения и передачи информации, базу для многомерного восприятия мира. В процессе художественного образования человек учится выражать не просто действия и намерения, но и оттенки смыслов, обогащая и расширяя свои возможности социализации в обществе.

Выделяют следующие области художественного образования.

1. Литература (поэзия, проза, драма).
2. Пластическое и изобразительное искусство (скульптура, архитектура, дизайн, декоративно-прикладное искусство).
3. Музыка (вокальная, инструментальная).
4. Театр (музыкальный, драматический, кукольный).
5. Фотоискусство.
6. Кино (художественное, документальное, научно-популярное, анимационное).
7. Народное искусство (музыкальный и поэтический фольклор, художественные ремесла).
8. Новые формы художественного творчества, основанные на использовании информационно-коммуникационных технологий: компьютерная анимация, компьютерный дизайн, электронная музыка (сочинение, аранжировка, импровизация) [3].

В сложившейся системе художественного образования растущий человек выступает не только как созерцатель объектов искусства, но и как творец, активно развивающий сложившиеся традиции и участвующий в создании художественной культуры. В России основой всего художественного образования является деятельностный подход, утверждающий приоритетность процесса освоения искусства над его результатом. При таком подходе основой развития детей выступает живое искусство (звук, краски, движение) и непосредственное творчество (собственными руками, слухом, движениями), а техника (материалы, компьютер, аудио- и видеозаписи) является лишь одним из его средств [3].

В начальной школе, в рамках учебных дисциплин эстетического цикла (музыка, изобразительное искусство, мировая художественная культура) формируются базовые навыки художественного творчества, приобретаются первичные сведения, на основе которых в дальнейшем сложится как система эстетических знаний, так и собственные художественно-практические навыки ребёнка. Особенности организации учебного процесса в учебных заведениях художественно-творческой направленности: развитие творческих способностей учащегося на каждом занятии; просмотр педагогом цикла домашних заданий, таких, например, как эскизы, рисунки, и разбор правильности подачи и исполнения материала; создание художественного образа на каждом этапе обучения [3].

Художественное образование транслирует культурные ценности, нормы, этические и эстетические идеалы, способствует сохранению и воспроизведению традиций. Искусство учит также и *пониманию другого* человека, бережному и уважительному отношению к иной культуре, спокойному восприятию всего непохожего и непривычного, что для современного многонационального и многоконфессионального мира имеет важнейшее значение. Следовательно, вовлечение ребёнка в процесс художественного образования может помочь воспитанию толерантности как качества его личности. Необходимость воспитания толерантности появилась как ответ на актуальную проблему современности: нарастающее непонимание между людьми, рост межнациональных и межкультурных конфликтов в условиях ускоряющейся международной глобализации.

Толерантность, по мнению А. А. Гусейнова, это отражение уверенности в собственных силах и в собственной правоте, выражение уважения к собеседнику, но без превосходства или завышенной значимости. В таком случае ценностные различия будут порождать диалог, а не конфликт. Понимание возможно только в одном случае, когда нет претензий на доминирование какой-либо одной культуры над другой [5]. Эту же мысль подтверждает и З. Ф. Мубинова. Национальное самосознание и межэтническая толерантность по её мнению – две стороны медали культуры межнационального общения. Исследователь считает, что здоровое, позитивно ориентированное национальное самосознание постоянно сопровождается высо-

ким уровнем межнациональной терпимости, принятием национальных ценностей других народов в такой же мере, как и своего. При этом, она определяет толерантность «как системную совокупность психологических установок, чувств, определённый набор знаний и общественно-правовых норм (выраженных через закон и традиции), а также мировоззренческо-поведенческих ориентаций, которые предполагают терпимое, или, вернее сказать, «принимающее» отношение представителей какой-либо одной национальности к другим, инонациональным явлениям (языку, культуре, обычаям, нормам поведения и т. д.)» [1].

Толерантность в цивилизованном обществе всегда считалась целью воспитания и важной человеческой ценностью. Её понимали как терпимость к различиям людей, навык существования, не причиняя неудобств другим, понимание и применение своих прав и свобод, не нарушая при этом прав и свобод окружающих. Традиции толерантности подразумевали готовность примириться с «другим» и успешно с ним взаимодействовать в общих интересах с целью взаимного благополучия. В первую очередь такой способ взаимодействия относился к различиям в обычаях, образе жизни, привычках, в культурных, эстетических и религиозных взглядах. И сегодня современными людьми всё больше понимается, что толерантность является важнейшим условием нахождения компромиссов, преодоления конфликтов в обществе [4].

Сегодня технологические, информационные, политические и экономические процессы, направленные на интеграцию стран и экономик, опережают в своём развитии «замкнутое на самом себе» самосознание людей, веками формировавшихся в условиях ограниченных территориальных пространств и неизменных культурных традиций и обычаев. Мышление по типу «я-другой», отвергающее чуждое, с одной стороны, позволяет сохранять неизменными вековые обычаи и традиции предков и культурное разнообразие мира. Но с другой стороны, оно нередко становится препятствием для взаимодействия с представителями иной культуры в процессе совместной работы над общими целями и планами. Преодолеть данное препятствие представляется крайне трудным. Однако, понимание неизбежности интеграции и необходимости поиска средств для подготовки новых поколений граждан, способных к толерантному восприятию иных культур и готовых к взаимодействию с их представителями, мотивирует к работе в данном направлении.

Формированию поведенческих установок толерантности может послужить художественное образование. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования указана необходимость воспитания и развития качеств личности, отвечающих задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества. Там же сформу-

лирована необходимость формирования целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии народов, культур и религий; формирования уважительного отношения к иной истории и культуре других народов. Большая роль в этом отводится предметам художественно-эстетического цикла (музыка, изобразительное искусство) [6].

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования углубляется направленность на формирование толерантности. Здесь она формулируется как задача воспитания личности, осознающей и принимающей ценности многонационального российского народа, человечества; осознающей свою российскую идентичность в поликультурном социуме; учитывающей социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира. Кроме того, стандарт направлен на формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания. Предмет «Изобразительное искусство» призван помочь учащемуся в освоении художественной культуры разных народов, воплощённой в классических произведениях отечественного и зарубежного искусства. Предмет «Музыка» способствует воспитанию устойчивого интереса к музыке своего народа и других народов мира [6].

Так, в программе «Музыка» В. В. Алеева есть немало тем, воспитывающих толерантность к иным культурам: «Тема Востока в творчестве русских композиторов» (4 класс), «Музыка Украины, Белоруссии» (4 класс), «Блеск и мощь полонеза» (4 класс), «Музыкант из Желязовой Воли» (4 класс), «Музыкальное путешествие в Италию» (4 класс), «Искусство открывает мир» (5 класс), «Музыка объединяет людей» (6 класс). Тематическое планирование второй четверти четвёртого класса полностью отдано теме «Музыкальное путешествие», где к изучению предлагаются произведения композиторов Д. Верди, В. Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Шуберта, И. Баха, Э. Грига, Ф. Шопена, Р. Шумана и др. Основной целью занятий по этой теме составители данной программы видят в том, чтобы сформировать представление о величии музыкальной культуры каждой страны. Отдельные занятия отданы для освоения музыкальной культуры Франции, Австрии, США. В то же время, и музыкальной культуре России отводится значительное количество учебного времени.

В программе Н. А. Терентьевой «Музыкально-эстетическое воспитание» важнейшей задачей ставится системное постижение художественной картины мира, освоение музыкального искусства в его многоплановой социальной значимости. Среди сквозных тематических блоков-комплексов, предлагаемых автором программы, воспитанию толерантности могут спо-

собствовать следующие: «Гуманистические ценности музыкального мира», «Музыка: люди и судьбы», «Диалоги цивилизаций», «Диалоги культур» (России и Запад, фольклор и композитор, древние культуры и современность, Ренессанс и XX век, Просвещение и XX век); «Героические страницы истории в музыке», «Современный музыкальный мир» и др.

В программе «Музыка» Е. Д. Критской уже с учащимися 1 класса проводится знакомство с народными музыкальными традициями Отечества и народным музыкальным творчеством разных стран мира. Во 2 классе тема «Звучит нестареющий Моцарт» даёт представление о музыкальной культуре Австрии, Вены, о месте в ней творчества В. Моцарта на примере Симфонии № 40. В этом же классе в теме «И все это – Бах» даются «штрихи» к музыкальной культуре Германии, говорится об органной музыке в соборе, о творчестве И. С. Баха. Большую роль в воспитании толерантности у учащихся 2 класса призвана сыграть тема «Музыка учит людей понимать друг друга», где упоминаются композиторы-классики и современные авторы разных стран. Следовательно, несмотря на общую ориентированность данной программы на предпочтительное изучение отечественной музыкальной культуры, большое внимание в ней уделяется и роли музыки, как общечеловеческого объединяющего художественного начала, что немаловажно для воспитания толерантности в детях.

Во всех основных программах школьного образования по дисциплинам художественно-эстетического цикла проводится изучение шедевров искусства не только отечественных художников, композиторов, но в равной степени – и зарубежных. Таким образом, современные педагоги в сфере художественного образования ведут поиск способов и методов воспитания толерантности учащихся в художественно-творческой деятельности.

Список использованных источников

1. Днепров Т. П. Педагогический анализ понятий «Национальная толерантность», «Этническая толерантность» и «Межнациональная толерантность» // Педагогическое образование в России. 2010. № 2. С. 88-98.
2. Замалетдинова З. И. Психолого-педагогические особенности формирования межэтнической толерантности младших школьников в поликультурной образовательной среде // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 5-2 (59). С. 23-25.
3. Зрелых Д. Л. Художественное образование как непрерывный процесс познания объективной реальности [Электронный ресурс]. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=11169903> (Дата обращения 04.12.2018).
4. Клейберг Ю. А. Толерантность и деструктивная толерантность: понятие, подходы, типология, характеристика // Общество и право. 2012. № 4 (41). С. 329-334.
5. Троцак А. И. Диалоги о толерантности: конференция «Диалог культур и толерантность общения» // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2006. № 6. С. 88-92.
6. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru> (Дата обращения 14.12.2018).

ДЕТСКИЕ РАЗВИВАЮЩИЕ ЦЕНТРЫ КАК УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье даётся характеристика дополнительного образования детей в развивающих центрах: отмечаются его особенности, отличия от образования в других учреждениях, роль в индивидуально-личностном развитии ребёнка.

Ключевые слова: дополнительное образование, детские центры, развитие.

Каждый ребёнок – это «кладёзь» уникальных потенциальных способностей, от уровня развития которых зависит вся его последующая жизнь. Чем раньше будет происходить познание окружающего мира, тем быстрее проявятся его скрытые таланты и способности.

В то же время, чтобы ребёнок рос и развивался, ему нужны не только физический уход и любовь родителей, но и специальные занятия, которые помогут ему состояться как личность, раскрыть свой творческий потенциал во всём своём многообразии характера.

Дополнительное образование детей – один из социальных институтов детства, который создан и существует для детей, их обучения, воспитания и развития. Это социально востребованная сфера, в которой заказчиками и потребителями образовательных услуг выступают дети и их родители, а также общество и государство [1, 6].

Современные родители уделяют особое внимание развитию и воспитанию детей. Поэтому в нашей стране в качестве социальных институтов детства, организующих дополнительное образование детей, стали появляться детские развивающие центры, готовые взять на себя заботу о всестороннем развитии ребёнка, его подготовку к жизни в социуме.

Как правило, детские развивающие центры – это многопрофильные учреждения дополнительного образования, состоящие из различных творческих учебных объединений, специалисты которых готовят детей в области эстрады по таким направлениям, как эстрадно-вокальное, эстрадно-танцевальное, эстрадно-инструментальное, театральное искусство.

Детскими развивающими центрами проводится методическая и практическая деятельность по организации культурно-досуговой работы, обеспечивается проведение фестивалей искусств, творческих смотров и конкурсов, художественной части праздников, предоставляются местному населению всех возрастов и социальных групп разнообразные культурные и творческие программы и проекты путём показа спектаклей, концертных программ и иных зрелищных, культурно-массовых и досуговых мероприятий, а также путём развития народного художественного творчества и самодельного эстрадного искусства [2, 34].

Целью деятельности детских развивающих центров является обновление содержания дополнительного образования детей, создание принци-

пильно новых образовательных программ и технологий образования и воспитания.

Педагогическая миссия детского развивающего центра в процессе воспитания – это принятие системы ценностей (гражданско-патриотических, духовно-нравственных, художественно-эстетических, ценностей здорового образа жизни) через педагогическую поддержку, практику сотворчества, общение и продуктивное взаимодействие ребенка, родителя и педагога [4].

Образовательная деятельность детских развивающих центров имеет свои характерные черты:

- самостоятельность выбора направлений, видов деятельности и возможность смены сферы деятельности в течение года;

- добровольность, инициативность и активность всех участников педагогического процесса (обучающихся, родителей (законных представителей), педагогов [3, 24].

Уровень и направленность реализуемых в стенах детских образовательных центров образовательных программ, как правило, соответствует типу и виду образовательного учреждения, обеспечивает вариативность содержания образования и соотносится с образовательными потребностями обучающихся и их родителей.

В отличие от детских образовательных учреждений – детских садов и школ – в детских развивающих центрах дети проводят не целый день, а несколько часов. Школьные кружки обычно не многочисленны. Их деятельность ограничивается развитием определённых способностей группы ребят из 10-15 человек. В отличие от них, развивающие детские центры способны охватить разнообразными видами деятельности большинство учащихся школ, а значит, выявить их способности и предоставить возможность для их развития.

Занятия в различных творческих объединениях обеспечивают детям познавательный досуг, способствуют формированию общей культуры, нравственных ценностей, активной социальной позиции, удовлетворяют потребности в самореализации и саморазвитии детей, а также способствуют их активному приобщению к постоянно возрастающим требованиям современного мира.

Основные формы работ детских развивающих центров – массовые, групповые, коллективные и индивидуальные.

Формированию творчески развитой, социально-ориентированной, способной к самореализации личности способствует проводимая в детских развивающих центрах воспитательная работа, в основе которой следующие виды деятельности: познавательная, социально-ориентированная, проектная, досуговая и здоровьесберегающая.

Зачастую для организации и проведения городских и районных мероприятий детские развивающие центры осуществляют активное сотруд-

ничество со школами, учреждениями культуры, отделениями «ДОСААФ», организациями и ведомствами, которые имеют воспитательные функции.

Реализация всех видов деятельности осуществляется через различные формы продуктивного взаимодействия детей, педагогов и родителей: познавательная деятельность (исследовательская, просветительская работа, презентационные выставки, интеллект-шоу, брейнрайтинги, конкурсы, форумы и др.); досуговая (коллективные творческие дела, традиционные мероприятия, концерты и фестивали, конкурсы, игровые, каникулярные и досуговые программы); социально-ориентированная (сотрудничество с социальными партнёрами, взаимодействие с семьёй, волонёрское и лидерского движение, самоуправление); проектная (разработка и реализация социально значимых проектов); здоровьесберегающая (соревнования, турниры, чемпионаты, семейные спортивные праздники).

На занятиях в детских центрах развития не ставится задача опережающего развития детей. Развитие должно быть посильным для ребёнка, соответствовать его возрасту, вызывать интерес и приносить радость. Только тогда дети становятся активными участниками деятельности, предлагаемые знания усваиваются ими осознанно.

Основными направлениями деятельности детских развивающих центров являются: техническое, естественнонаучное, социально-педагогическое, художественно-эстетическое, физкультурно-спортивное, туристско-краеведческое. Для многих увлечение, найденное в стенах детского развивающего центра, становится впоследствии делом всей жизни.

Как правило, наибольшей популярностью пользуются программы художественно-эстетического направления.

Для детей школьного возраста в стенах детских развивающих центров организуются музыкальные занятия, театральные студии, школы живописи, изостудии, творческие мастерские, танцы. Дети под руководством опытного педагога учатся не только танцевать, но также осваивают искусство вокала, погружаясь в мир русского фольклора, атмосферу современного мюзикла и др.

Каждый год появляются новые интересные программы, позволяющие развить таланты каждого ребёнка, дать детям знания, раскрыть способности, необходимые каждому ребёнку для гармоничного развития.

Основные задачи детских развивающих центров в работе с детьми сводятся к следующему:

- раскрыть способности ребёнка и его потенциал;
- увлечь интересным делом;
- развить желание познавать мир и учиться;
- воспитать уверенность в себе и лидерские качества;
- способствовать развитию социальных навыков;
- сохранять и укреплять здоровье ребёнка.

Залогом успеха детского развивающего центра является профессионализм педагогов, которые реализуют образовательные программы, организуют досуг детей и подростков, создают оптимальные условия для их личностного развития, укрепления здоровья, самообразования и творческого труда, часто их профессионального самоопределения.

Опираясь на знания в области возрастной психологии, преподаватели центра могут подобрать вид занятий для каждого возраста отдельно, они видят особенности развития каждого ребёнка, дают рекомендации по дальнейшему их развитию. Первоначально проводится диагностика умений и навыков ребёнка, позволяющая подобрать в каждом конкретном случае необходимые виды занятий для гармоничного развития учащегося.

Как правило, все усилия воспитателей и педагогов детского развивающего центра направлены на полноценное развитие ребёнка. При этом направление и виды занятий чаще всего определяет сам родитель или ребёнок, отдавая предпочтение самым интересным для себя направлениям.

В целом, подводя итоги рассмотрению места и роли детских развивающих центров в воспитании, развитии и образовании детей, необходимо отметить, что использование возможностей детских развивающих центров способствует более активному включению детей разного возраста в различные виды деятельности, а также развитию их индивидуальности и творческого начала.

На первый план выходит не только обучение детей, но и развитие их личности, формирование и развитие их творческих интересов и потребностей. Детские развивающие центры распространяют свою образовательную деятельность за пределы традиционных форм организации образования. Повышение эффективности образовательного процесса происходит за счёт использования имеющихся резервов системы внеурочной деятельности, реализации разнообразных форм и методов воспитательной работы, что позволяет придать гибкий динамический характер образовательному процессу при сохранении и эволюционном развитии наиболее перспективных форм, методов и структур традиционной системы образования.

Список использованных источников

1. Новолодская Е. Г. Основные аспекты организации креативной образовательной среды / Е. Г. Новолодская // Начальная школа плюс до и после. 2008. №4. С. 3-7.
2. Опарина Н. А. Массовые праздники и зрелища в культурно-досуговой деятельности школьников / Н. А. Опарина. М.: Сентябрь, 2012. 207 с.
3. Панов В. И. Образовательная среда и мотивация учащихся в учреждении дополнительного образования / В. М. Панов, Ш. Р. Хисамбеев // Вестник практической психологии образования. 2007. №2. С.23-29.
4. Скоренко Р. А., Пахомова Л. Г., Орлова Л. В. Концепция воспитательной системы «Успех» [Электронный ресурс] // Международная академия развития образования. URL: <http://u4eba.net/sbornikidei/kontseptsiya-vospitatelnoy-sistemyi-uspeh.html> (Дата обращения 11.03.2019).

РОЛЬ ЭМПАТИИ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ ПИАНИСТА- КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА С СОЛИСТОМ

Исследование кратко освещает тему взаимодействия концертмейстера с солистом и роли эмпатии в этом процессе. Рассматриваются особенности работы концертмейстера, личностные и профессиональные качества, необходимые ему в данном виде деятельности. Эмпатия обосновывается как базовое качество личности и основа профессионализма концертмейстера.

Ключевые слова: концертмейстер, эмпатия, взаимодействие, солист, профессиональные качества, личностные качества.

Искусство концертмейстерской работы, его специфика, его трудности и значение в классической музыке нередко остаются недооценёнными. Однако, крупные музыканты и практики (В. Бабюк, Н. Горошко, О. Дарвина, В. Калинина, Н. Крючков, Е. Островская, О. Рафалович, М. Смирнов, В. Чачава, Е. Шендерович и др.) не раз высказывались в поддержку важности роли концертмейстера в успешной исполнительской деятельности солиста. Полноценный художественный вклад партии аккомпанемента является залогом создания соответствующего сценического самочувствия солиста на сцене и полноценного воплощения им художественного образа.

Взаимодействие аккомпанемента с солистом представляет собой такой ансамбль, в котором фортепиано принадлежит огромная роль, не исчерпываемая чисто служебными функциями гармонической и ритмической поддержки партнёра. Оба музыканта в художественном смысле становятся равноправными членами единого музыкального организма [7].

Мастерство концертмейстера требует от пианиста не только артистизма, но и разносторонних музыкально-исполнительских умений, а также досконального знакомства с различными певческими голосами, с особенностями игры на всевозможных инструментах, с оперной партитурой. Хорошо аккомпанировать пианист может лишь тогда, когда всё его внимание устремлено на солиста, когда он повторяет «про себя» вместе с ним каждый звук, каждое слово и ещё лучше – предчувствует, заранее предвкушает то, что будет делать партнёр. Чувствовать себя исполнителем сольной партии – необходимое условие в процессе работы над произведением с певцом или инструменталистом [7].

Неоспоримо, что для достижения подобного качества взаимодействия концертмейстер, помимо названных музыкально-исполнительских умений, должен обладать набором определённых *профессионально важных личностных качеств* (быстрота реакции, способность к концентрации, стрессоустойчивость, внимательность, самообладание, воля, эмпатия, тактичность, мотивация к саморазвитию и др.). Концертмейстер должен работать над развитием таких качеств на протяжении всего периода своей профессиональной деятельности.

Из всего комплекса личностных качеств выделим одно, особо актуальное, по нашему мнению, для работы концертмейстера – эмпатию. Под эмпатией понимают эмоциональную зрелость, способность человека поставить себя на место другого, умение понять и принять его (Лазуто К. О., Махин С. А.) [6].

Тематика, обобщаемая понятием «эмпатия», касается важнейших аспектов жизни человека и была предметом размышления с древнейших времён. Само понятие получило распространение на рубеже XIX и XX веков внутри «философии жизни» и описательной (понимающей) психологии В. Дильтея, феноменологическими подходами в психологии. Вчувствование (немецкое «Einfühlung»), которое затем будет переведено в психологии как «эмпатия» (английское «empathy»), являлось наравне с переживанием центральной категорией для этой традиции [5].

Понятие «эмпатия» имеет длительную историю разработки в научной психологии (Э. Титченер, Дж. Мид, Г. Олпорт, С. Престон, Ф. де Валь, К. Штубер). Сложность этого термина стала причиной появления большого количества его толкований, в которых присутствуют и «когнитивная способность», и «аффективная чувствительность», и «способ бытия с Другим» (Менджеричкая, 1998; Goldstein, Michaels, 1985) [5].

В отечественной психологии понятие эмпатии появилось довольно поздно благодаря работам Т. П. Гавриловой (70-е гг. XX века). Наибольшее внимание уделялось исследованиям эмпатии как феномену социальной перцепции и межличностного взаимодействия (Андреева, 1988, 2007; Бодалев, 1983; Бодалев, Каштанова, 1975; Джрназян, 1984; Лабунская, 1986; Менджеричкая, 1998; Пашукова, 1979; Психологическая теория коллектива, 1979). В настоящее время эмпатия изучается практически исключительно как профессионально значимое качество педагогов, медиков, социальных работников и т. п. (Агавелян, 1995; Василькова, 1998; Дорошенко, 2007; Козина, 1998) [5].

Первоначально смысл термина «эмпатия» был буквальным – эмоциональное вчувствование, различные эмоциональные реакции на состояние другого, эмоциональное переживание его реакции. Эмпатия рассматривалась как ответная эмоциональная реакция по типу отражения, то есть эмоциональная идентификация с другим (Л. П. Стрелкова); как сопереживание и сочувствие как более сложные формы соучастия в эмоциях другого (Г. Ванершот, Ф. Е. Василюк, Т. П. Гаврилова). Существует также понимание эмпатии как способности принять роль другого человека; здесь уже говорится не об эмоциональной реакции на его переживание, но о сознательной реконструкции внутреннего мира другого, об идентичности ментальных процессов субъекта и объекта эмпатии (К. В. Ягнюк) [1]. Эмпатия имеет связь с общим состоянием здоровья человека, степенью его адаптированности в обществе и отражает уровень развития навыков взаимодействия с людьми. Объектами эмпатии являются социальные ситуации и

личности, которым респондент мог сопереживать в своей повседневной жизни [3].

Многими отечественными и зарубежными психологами эмпатия характеризуется как, безусловно, положительное отношение к другому: признание, помощь, понимание, позитивность в адрес партнёра по общению (А. К. Бохарт, Т. П. Гаврилова, В. В. Знаков и др.) [2]. Эмпатия составляет ядро коммуникации, способствует сбалансированности межличностных отношений, социальной адекватности поведения человека. Эмпатийность благоприятствует налаживанию деловых, партнерских, творческих, дружеских и других межличностных отношений. Это определяет важность и целесообразность формирования подобных качеств у специалистов разных профессий. Развитая эмпатия – один из важнейших факторов успеха в деятельности педагога, психолога, журналиста, творца, врача, спасателя и др. [4]. Эмпатия не только способствует сбалансированности межличностных отношений, но и является важным средством адаптации в профессионально-образовательной среде, формированию коммуникативных компетенций профессионала, особенно работающих в сфере педагогики искусства.

Для понимания важности эмпатии в работе концертмейстера представляется интересным толкование данной категории А. П. Сопиковым. Он описал механизм эмпатии как процесс, на первом этапе которого субъект воспринимает мимику, позу, жесты, общее эмоциональное состояние; на втором этапе – создаёт психологическую модель деятельности объекта; на последнем этапе с помощью действий и речи субъект присоединяется к объекту с целью продемонстрировать невидимые аспекты его переживаний [8]. В работе концертмейстера данный процесс можно описать как: 1) восприятие эмоционального состояния солиста и исполняемой музыки; 2) создание «музыкальной модели», то есть проекта интерпретации; 3) построение совместной работы над интерпретацией музыкального произведения.

И. О. Елеференко выделяет следующие компоненты эмпатии:

– эмоциональный (способность распознавать и принимать разные эмоциональные состояния другого человека; пассивное сочувствие, лишённое действенного начала);

– когнитивный (умение вникнуть в мысли, чувства и поступки партнёра; восприятие и понимание его внутреннего мира, проявление сочувствия);

– поведенческий (владение формами общения, облегчающими душевное состояние другого человека; помощь, содействие) [4].

Транслируя данную классификацию на работу концертмейстера с солистом, выделим компоненты эмпатии пианиста-концертмейстера:

– эмоциональный (распознавание и принятие эмоционального состояния солиста в ходе подготовки к интерпретации музыкального произведения и в ходе самого сценического исполнения);

– когнитивный (понимание мыслей, чувств, исполнительской воли партнёра-солиста в процессе репетиций и сценического выступления; понимание внутреннего мира солиста);

– поведенческий (владение музыкальным взаимодействием с солистом в процессе репетиций и на сцене, «музыкальное чутьё», помощь и содействие солисту в случае непредвиденных сценических ситуаций).

Е. В. Ширенина определяет эмпатию пианиста-концертмейстера как умение воспринимать «на лету» изменяющиеся душевные состояния партнёра. Наличие эмпатии в характере концертмейстера помогает почувствовать настроение солиста, его эмоции и следовать единому с ним исполнительскому замыслу. Эти качества, характеризующие мастерство концертмейстера, называют «особым чутьём», «концертмейстерской интуицией», «концертмейстерской жилкой» [9].

Таким образом, владение умениями творческого взаимодействия с солистом в процессе подготовки и непосредственно концертного исполнения произведений чуткость, уважение, такт по отношению к намерениям партнёра-солиста (то есть эмпатия концертмейстера) является важнейшей составляющей комплекса профессиональных навыков пианиста-концертмейстера.

Список использованных источников

1. Асеева И. Н., Зыбкина О. С. Влияние социальной рекламы на поликоммуникативную эмпатию личности // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2009. № 2 (6). С. 3-13.
2. Бражникова А. Н., Зюзя А. А. Эмпатия как одна из составляющих нравственности будущего профессионала // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2011. № 6 (76). С. 12-16.
3. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы // Вопросы психологии. 2005. №2. С. 147-156.
4. Елеференко И. О. Эмпатия как основание коммуникации // Культурная жизнь Юга России. 2010. № 4 (38). С. 33-36.
5. Карягина Т. Д. Эволюция понятия «эмпатия» в психологии. Автореферт дисс. на соискание уч. ст. канд. психол. наук. Москва, 2013 [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-01/dissertaciya-evolyutsiya-ponyatiya-empatiya-v-psihologii> (Дата обращения 26.12.2018).
6. Лазуто К. О., Махин С. А. Половозрастные особенности взаимосвязи между личностной эмпатией, альтруизмом и эгоизмом // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2016. Т. 2 (68). № 4. С. 105-113.
7. О работе концертмейстера / Ред.-сост. М. Смирнов. М.: Музыка, 1974. 160 с.
8. Сопиков А. П. Механизм эмпатии // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. Краснодар: Изд-во Кубан. ун-та, 1977.
9. Ширенина Е. В. Психологические качества личности концертмейстера [Электронный ресурс]. URL: <https://kopilkaurokov.ru/muzika/prochee/psikhologhicheskie-kachiestva-lichnosti-konciertmieistiera> (Дата обращения 26.12.2018).

ПУТИ РАЗВИТИЯ КИТАЙСКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ МУЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ ВРЕМЕНИ

Исследователи представляют читателям периодизацию развития китайской фортепианной музыки в свете творческой деятельности выдающегося композитора и пианиста Ч. Юаньжэня.

Ключевые слова: фортепианная музыка, китайское искусство, композиторский стиль, Юаньжэнь.

Начало XX века – это время интенсивного культурного диалога между Китаем и западной цивилизацией. То же самое можно сказать и о фортепианной музыке. Временем её зарождения считается 1915 год, когда Чжао Юаньжэнь написал «Марш мира». Весь начальный период развития китайской фортепианной музыкальной литературы объединяется исследователями в 1915 – 1935 годы. Чжао Юаньжэнь учился в Корнельском университете в Соединенных Штатах Америки в 1910 году, по окончании он был принят в Гарвардский университет, где с 1915 года изучал европейскую академическую музыку. В это же время он стал сочинять.

В процессе взаимокорреспонденции китайской и западной культур возникают первые образцы национальных фортепианных произведений. Как уже говорилось, первой дошедшей до нас национальной пьесой для фортепиано стал его «Марш мира». Это не только первый известный результат взаимокорреспонденции китайской интонационности и ритмогармонических традиций европейской академической культуры. Этой незатейливой пьесе принадлежит роль форварда китайского фортепианного искусства.

Отличительной чертой музыки Ч. Юаньжэня является классичность интонационного строя и простота гармонических сочетаний мелодического сопровождения. Структуры форм его пьес всегда традиционны. Несмотря на незатейливость музыкального материала и школьную примитивность гармонии и фактуры, в интонациях марша можно услышать будущую пластичность линий, которая станет характерной для китайской фортепианной музыки в будущем – в изобразительности произведений Ли Инхая, например: это заметно в нетривиальности интонационно-гармонического содержания тт. 4-5 – выразительный подъём на сексту, предъём на квинту тоника, энгармонический *des* – простой, но впечатляющий знак отклонения во вторую ступень.



К первому поколению китайских композиторов, писавших для фортепиано, относятся Чжао Юаньжень, Цзян Динсян и Лао Чжичэн, которые внесли значительный вклад в формирование китайской фортепианной музыки. Они опирались на национальную характерность в соединении с устоявшимися традициями западной музыкальной культуры. В этом ряду находится большое количество произведений, например, «Детский марш» Чжао Юаньжэня, «Колыбельная» Цзяна Динсяна, «Осенний фестиваль» Лао Чжичэна. Создание этих пьес стало ценным практическим опытом для дальнейшего развития китайской фортепианной культуры.

Период интенсивного развития китайской фортепианной музыки можно определить временем с 1934 по 1965 годы. В течение этих лет в тесном контакте национального фортепианного искусства накопилось значительное количество уже более состоятельных произведений. На китайскую фортепианную музыку этого периода огромное влияние оказала композиторская техника импрессионизма. Это связано с известной общностью художественных задач – изобразительно-символистским типом музыкальной образности, некоторой родственностью ладовых систем, что в частности выражается в использовании пентатоники.

Столь же значительное влияние на фортепианную музыку Китая в рассматриваемую эпоху оказал неоклассицизм. Он также оказался близок графичностью фактуры, смоделированностью интонационно-ритмических комплексов, вообще, моментами «заданности» акустического результата. В эти же годы в фортепианной музыке Китая развиваются имманентные свойства интонационности и шире – художественности, иногда оказывающиеся акустически родственными европейским музыкальным традициям и, тем самым, представляющие выразительный знак универсальности человеческого мышления различных креативных традиций. Все три момента стилистического диалога заметны в музыке Хи Льютуинга, создателя популярных в фортепианной педагогике Китая пьес «*The Piccolo Piccolo*» и «Колыбельная».

В качестве примера приведём фрагменты миниатюр «Мальчик с кошечкой играет на маленькой флейте», «Колыбельная» и «Вместе вечером гуляем». Уже в названиях пьес заметен импрессионистический «след»: все три произведения программны, а тип программности двух из них носит явный изобразительный характер.

Первая пьеса трёхчастна. Экспозиция и реприза передают впечатление от звучания пастушьего наигрыша, обрамлённого звуковым эффектом эха. Таким образом создаётся комплементарное инвенционное двухголосие, импрессионистически запечатлевающее пасторальную картинку. Примечательно использование динамической шкалы и штрихов в создании эффекта нарастающей активности звучания мелодии и всё большего распространения эха по прозрачной холодноватой пустоте утреннего про-

странства. Комбинаторика различных позиций пентатоники, данных в полифоническом совмещении, отсылает нас к технике шелкографии, распространённой в китайском изобразительном искусстве, с характерной для её фактурной особенностью – выпуклой переливчатостью совмещённых слоёв рисунка:

Commodo

Середина пьесы танцевальна. Это тоже наигрыш, но с характерным для некоторых видов бытового китайского танца статическим приплясом. Ритмическое и фактурное оживление, доминирующий верхний регистр как будто символизируют окончившуюся «сдержанность» рассвета и «восторженность» наступившего утра. Соединение графической линейной фактуры и какая-то особая лёгкость интонации наталкивают на мысль о влиянии на композиторский стиль образцов неоклассического скерцо.

Vivace

«Колыбельная». Для этой пьесы характерна уже гораздо более развитая фактура, двойной ритм аккомпанемента средних голосов, нижний из которых как волной омывает верхний, будто качая его на своём течении.

Средний раздел представляет собой хорал, выписанный крупными длительностями, как будто специально в подтверждение «водной» идеи; он отдалённо напоминает мерным качанием спокойной статики ритма классические баркареры Ф. Шопена и А. Лядова:



Дополнительным выразительным средством, создающим эффект покачивания на волнах, выступает здесь подробная детализированная акцентировка и постоянная затактовая синкопа.

«Вместе вечером гуляем». Особенности ритмики, типом синкоп в соединении с двудольным размером и быстрым темпом пьеса напоминает о предшественнике рэгтайма – тустепе бодрого активного характера. Этому впечатлению способствует характерная для жанра акцентировка второй и четвёртой долей, яркое вступление, октавное завершение третьего колена. Пьеса миниатюрна, она состоит из двух основных комплексов – много-составных 1-го:



и центрального 3-его:



А также обрамляющих этот раздел 2-го и 4-го, различающихся только регистровкой:



и финального заключительного.



На тустеп как на жанровый прообраз указывают также синкопированные восьмые на вторых долях и как будто акцентированная террасообразная динамика. В это период китайскими композиторами было создано большое количество фортепианной музыки, отмеченной достаточно развитым арсеналом выразительных средств и обладающей яркой образностью, часто программного характера.

С начала XXI века китайское фортепианное искусство вступает в новую стадию обновления образного содержания. В это время китайская фортепианная музыка формирует собственный уникальный стиль. Появляется ряд композиторов, исполнителей и педагогов, быстро обретающих известность. Музыканты, получившие высокопрофильное образование за рубежом, вернулись в Китай и привнесли в музыкальную культуру страны классические традиции развитых национальных фортепианных школ. Китайская фортепианная музыка продолжает интегрироваться в общий поток культурной глобализации.

В контексте новой эры дальнейшее развитие китайского фортепианного искусства становится всё более и более представительной частью китайской музыки вообще. Сегодня фортепианное искусство страны чётко определилось в своей собственной модели развития. Оно больше не удовлетворяется и не ограничивается простым изучением западной фортепианной музыки, но интегрирует имманентные национальные особенности на основе глубокого изучения традиций мировой культуры.

Список использованных источников

1. Ван Шэнь. Инструмент пипа в музыкальной культуре Китая: к проблеме формирования исполнительских школ // Музыкальная наука глазами молодых учёных СПб.: Астерион, 2012. С. 153.
2. Ван Юх. История современной и современной китайской музыки. Пекин: Издательство Народной музыки; Китайский музыкальный издательский дом, 2002. 356 с.
3. Кравцова М. История культуры Китая. СПб.: Планета музыки, 2011. 416 с.

АЛЬФРЕД ШНИТКЕ. «ИСТОРИЯ ДОКТОРА ИОГАННА ФАУСТА»: ЖАНР, СТИЛЬ, ФОРМА – ЕДИНЫЙ ОБРАЗ МНОЖЕСТВА СТИЛЕВЫХ ЕДИНИЦ

Статья посвящена анализу одного из выдающихся произведений XX века – кантате «История доктора Иоганна Фауста» А. Шнитке. Авторы анализируют «музыкальную фаустиану» на протяжении нескольких веков развития музыкального искусства, рассматривают особенности кантаты Шнитке, её композиторское и стилевое новаторство.

Ключевые слова: кантата, Шнитке, Фауст, музыка, полистилистика.

Статья посвящена анализу одного из выдающихся произведений XX века – кантате «История доктора Иоганна Фауста» Альфреда Гарриевича Шнитке, являющейся одним из самых ярких знаков стиля композитора, свидетельством неутомимой работы духа «гения с берегов Волги» (по выражению А. Демченко) [4]. Образ Фауста получил множественное прочтение в творчестве композиторов-романтиков, фаустианство было свойственно и авторам XX века. Тема фаустовских духовных поисков стала идеей литературных сочинений А. Луначарского, Т. Манна, Г. Гессе, М. Булгакова, Е. Замятина, В. Брюсова, К. Бальмонта, В. Орлова, С. Алёшина, Х. Мурками, П. Акройда и многих других. Среди художников-кинематографистов, обращавшихся к этой теме – Ф. Мурнау, Р. Клер, И. Сабо, А. Сокуров и др. Музыкальная «фаустиана» XX столетия ознаменована произведениями С. Рахманинова, А. Шнитке, рок-групп Faust, Gorlilaz, «Дети Гёте», «Петля пристрастия».

Альфред Гарриевич Шнитке неоднократно обращался к легендарному образу. Его парадигма стала кардинальным фактором формирования духовных устремлений композитора и, в определённой мере, стала репрезентантом, неким оттиском содержания всего его творчества. Дуализм мировосприятия, психоделический способ осмысления происходящего «вовне» и «внутри», характерные для легендарного героя, стали основой образования биективности образного содержания музыки Шнитке. Кроме кантаты и одноимённой оперы, где тема заявлена в названии, мы определяем в этот список значительное количество произведений «гения с берегов Волги». Это Хоровой концерт на тексты Г. Нарекаци, последние симфонии, триада фортепианных сонат, фортепианный концерт (1979).

Кантата «История доктора Иоганна Фауста» была создана в 1983 году. Это одно из самых значимых сочинений Альфреда Гарриевича Шнитке. Как и всё его творчество, она является примером диалога множества стилевых антитез. В своих сочинениях композитор сопоставляет «чёрное и белое», жизнь и смерть, жизнь человека и бытие Вселенной. В контексте фаустовского сюжета композитора привлёк именно «человеческий», то

есть народно-легендарный образ героя – в противовес Фаусту-символу в произведении И. В. Гёте. В качестве первоисточника композитор избрал труд Христиана Генриха Шписа, а именно – 64 и 65 главы из его «Народной книги» [8]. Шнитке хотел видеть Фауста не борющимся титаном, а земным человеком, который сталкивается с перипетиями жизни, с моментом расплаты за содеянное и видит свою силу, свою слабость, свой долг. Композитора привлёк тот факт, что миф не был оторван от реальности – в первоисточнике рассказчик был свидетелем события, реально происходившего в определённое время.

Комплекс моральных идей, заложенных в сюжет о Фаусте и Мефистофеле, невероятно сложен. Шнитке как никто другой сумел показать первобытное вместе с утончённым, строгость на фоне страсти, то есть – оперирование разными пластами музыкальной культуры, вплоть до самых примитивных, что позволило композитору соединить на первый взгляд «несоединимое». Полистилистика Шнитке чрезвычайно индивидуальна и разнообразна – он не создаёт простые коллизии элементов, а заставляет их взаимодействовать друг с другом таким образом, чтобы вместе они создавали полноценную и завершённую картину.

Жанр кантаты в XX веке – это живой эксперимент, который имеет очень мало общего со своим прародителем. Назвать «Историю доктора Иоганна Фауста» кантатой можно лишь отчасти – она произрастает не только из классической кантаты, но и из пассиона и оратории. Форма «Истории доктора Иоганна Фауста» гораздо сложнее, чем кажется на первый взгляд. Так, выражение главной музыкальной идеи поручается мощным хоровым пластам – эта традиция идёт ещё из добаховских времён. Кантатный цикл имел следующую структуру: хоры – по краям, в центре – «сольный» хорал. Речитативные арии находились между указанными номерами.

Признаки жанра кантаты частично сохранены, но в «Истории доктора Иоганна Фауста» преобладает лирическая составляющая. Тема страданий и гибели Фауста описана со значительным преобладанием сольного начала, которое выражено через образы самого Фауста и Рассказчика. Второстепенное значение отдано хоровым разделам. Характерная камерность достигается посредством введения небольших законченных разделов. Камерная составляющая выражается не только через структуру и форму, но и через оркестровку.

«История доктора Иоганна Фауста» имеет и явные черты ораториального жанра – это чётко определяемая сюжетная составляющая. Экспонируется лишь небольшой эпизод из литературного источника, но, не смотря на это, сюжет развивается последовательно – есть главные герои, характеры которых противопоставляются. Происходят столкновения действующих лиц друг с другом.

С другой стороны, в кантате имеются и признаки ораториального жанра. Так, в первых и последних разделах звучат грандиозные хоры в сопровождении полного оркестра. Шнитке также задействует духовой орган.

В качестве ещё одной структурной модели он использует жанр пассиона, который становится определённым стилевым маяком, прослеживаемым на идейном уровне «Истории доктора Иоганна Фауста». Обращаясь к жанру страстей, композитор ориентируется на своего предшественника – Иоганна Себастьяна Баха. Повествование в русле трагедийности существования человека объединяют кантату Шнитке с пассионами Баха.

Первое исполнение кантаты прошло в Вене в 1983 году. В буклете, который был подготовлен к концерту, сам Шнитке трактовал своё сочинение как «Кантата – «негативный пассион». Он замечает, что в кантате речь идёт о страданиях не добродетельного, а скорее «плохого христианина». Действительно, и в первоисточнике у Шписа Фауст говорит о себе именно так.

Черты жанра страстей заметны не только на идейном уровне, но и в аллюзиях на события Евангелия. Главной содержательной идеей здесь видятся страдания человека перед гибелью, его духовные и физические переживания.

Аналогии с событиями Евангелия очевидны – Фауст сравнивается с Иисусом. Обращение Фауста к своей братии с просьбой разделить ужин – это библейский сюжет об Иисусе и двенадцати апостолах. Сама книжная братия является искажённым отображением апостолов. Эпизод их прощания с Фаустом вызывает в памяти моление о чаше. Гибель Фауста не становится смертью его духа. После смерти он предстаёт перед Вагнером и открывает ему множество тайных знаний. Здесь имеется параллель на воскресение Сына Божьего, которое способно принести очищение. Именно вера и возможность очистить свои грехи является одним из основных постулатов христиан, Шнитке ориентировался в этом плане на тексты Евангелия. Но народность придала легенде своеобразную отрицательную коннотацию – *негативный пассион является почти уникальной интерпретацией жанра*. В некоторой мере, с этой точки зрения возможно сопоставление этого произведения с рок-оперой «Иисус Христос – Суперзвезда» Т. Райса и Э. Ллойд-Уэббера, которая также носит черты негатива в трактовке классического сюжета.

В музыкальном отношении Шнитке воздержался от отрицательной трактовки личности Фауста. Композитор использует множество средств, чтобы отразить трагизм и одиночество существования героя. Стилистические составляющие кантаты многоуровневны – это строгие хоралы, бытовые танцы, отголоски пассионов Баха, холодная экспрессия, напоминающая о некоторых произведениях Альбана Берга, прихотливая ритмическая составляющая эпохи Ренессанса. Все стилевые составляющие находятся в

постоянном взаимодействии друг с другом. Можно сказать, что *из множества стилевых единиц формируется единый образ*.

Цитирования в музыке Шнитке относятся к жанровой её составляющей, и во многом – также и к стилиевой. К стилизации старинной музыки Шнитке прибегает в четырёх разделах кантаты – в первом, пятом, девятом и десятом. Наравне с баховскими стилиевыми составляющими, композитор задействует жанрово-стилистические модусы барокко и средневековой эпохи – мадригал, органум, мотет.

Хоры пролога отличаются образной обобщённостью – для них свойственна опора на диатонику, а также размеренное и постепенное развёртывание мелодических линий. Хоры пролога и эпилога по своей жанровой составляющей приближаются к мотетам. Созданные Шнитке хоры соответствуют средневековым идеалам – в них отсутствует напряжение, для них характерна спокойная звучность, с точки зрения образной контрастности «чёрное» и «белое» никак не разграничено. Для создания чистого и неконфликтного звучания Шнитке пользуется консонансным соотношением голосов – используются кварты, квинты и октавы. Между движущимися голосами используется только параллельное движение, этот тип следования не применялся в мотетах средневековья, там каждый голос был самостоятелен.

The image shows a musical score for the Prologue of a cantata. The score is written in 12/8 time and B-flat major. It includes the following parts:

- Гобой (Flute)
- Английский рожок (English Horn)
- Там-там/ том-том (Tamtam/Tom-tom)
- Сопрано (Soprano) with lyrics: gteu - - li chem und ersch re click erm
- Альт (Alto) with lyrics: Fau sti
- Тенор (Tenor)
- Бас (Bass)
- Фортепиано (Piano)
- Альт (Alto)
- Виолончель (Cello)
- Контрабас (Double Bass)

The score features a variety of musical textures, including melodic lines for the woodwinds and voices, and a rhythmic accompaniment for the percussion and piano. The vocal parts are written in a style that suggests a motet-like character, with parallel motion between voices.

В озвучении текста используется следующий приём: вся хоровая ткань делится на две пары голосов – они озвучивают идентичный текст, но он не совпадает из-за того, что скорость его произнесения различна. Приоритет диатоники не строг – в эпилоге наделяются хроматизмами все голоса. Шнитке придал главной теме черты мотета. Этот церковный жанр идеально вписывается в задумку авторского Фауста – мотет не только сохранял принадлежность к церкви, но и открывал церковную музыку широким массам, благодаря демократичным выразительным средствам, простому музыкальному языку. В мадригале чрезвычайно сильно меняется ритмическая составляющая мелодии – она откликается на слоги, на текстовую форму и рифму. Материал разрабатывается при помощи варьирования мотива. Главная особенность развития здесь заключается в том, что, несмотря на разрозненность и свободу обеих вокальных линий, их мелодическая часть является вполне однородной. Драматургия кантаты построена на конфликтном взаимодействии образов. Противопоставление пронизывает всё произведение: на одной стороне – благодетель, на другой – зло. Конфликт подчёркивается стилевым диалогом. Зло отражено при помощи бальных танцев девятнадцатого и двадцатого веков, что соответствует мысли композитора о «дьявольской» природе шлягерности.

The image shows a page of a musical score for a cantata. It features eight staves with the following instruments and parts:

- legno**: Bass clef, 3/4 time, notes with a '2' below.
- Тенор**: Treble clef, 3/4 time, lyrics 'u be rant wor - te-te ihm sei nen Brief', dynamic *f*.
- Контратенор**: Treble clef, 3/4 time, notes.
- Фортепиано**: Bass clef, 3/4 time, notes.
- Клавишни**: Grand staff (treble and bass clefs), 3/4 time, chords.
- Флексо**: Treble clef, 3/4 time, notes.
- Скрипка I**: Treble clef, 3/4 time, notes, dynamic *mf*, marking *div.*
- Альт**: Alto clef, 3/4 time, notes, dynamic *mf*, marking *div.*
- Виолончель**: Bass clef, 3/4 time, notes, dynamic *mf*, marking *div.*

Подобное использование интонационной составляющей можно услышать в значительном ряду произведений Шнитке.

Хорал используется композитором как выражение возвышенного начала. Шнитке не меняет традицию и отдаёт хоралу привычную образную роль – спокойствие, уверенность, волю.

Кантата «История доктора Иоганна Фауста» – это образец единства, которое произрастает из музыкальной почвы произведения. Внутреннее единство органично формируется из разнообразных и порой противоположных стилистических составляющих. В произведении отображаются главные идеи творчества Альфреда Шнитке – поиски самого себя, приближение к собственной истине, единение с Вечностью.

Список использованных источников

1. Айвазова Г. В. Фауст Альфреда Шнитке: предупреждение и восхождение // Фауст-тема в музыкальном искусстве и литературе. Новосибирск, 1997. С.254-264.
2. Варганов С. Я. Альфред Шнитке – творец и философ // Альфреду Шнитке посвящается. Вып. 3, М., 2003.
3. Виниченко А. А. Шнитке. Фортепианная соната №1: традиции и новаторство. Опыт исполнительского комментария // Исполнительское искусство и педагогика: история, теория, практика: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (23 мая 2014 г.) / отв. ред. Л. Г. Сухова. Саратов: СГК им. Л. В. Собинова, 2015. С. 84.
4. Демченко А. И. Religiose как нравственный постулат творчества Альфреда Шнитке // Актуальные проблемы культуры, искусства и художественного образования: Сборник научных трудов ОГИИ. Вып.11 / Гл. ред. Б. П. Хавторин, сост. и науч. ред. В. А. Логинова. Оренбург: Изд-во ОГИИ им. Л. и М. Ростроповичей, 2012. С. 201.
5. Ивашкин А. Беседы с Альфредом Шнитке. М.: Классика – XXI век. 320 с.
6. Кочанова Е. Г. Кантата А. Шнитке «История доктора Иоганна Фауста»: к вопросу трактовки «вечного» сюжета // Художественный мир музыкального произведения. Уфа, 2001. С. 90-106.
7. Рыжкин И. Оперно-симфоническое воплощение мифа в «Истории доктора Иоганна Фауста» Альфреда Шнитке // Советская музыка: проблемы симфонизма и музыкального театра. Сб. трудов: Вып. 96 / ГМПИ им. Гнесиных, М., 1988; Музыкальная фаустиана. XX в. // Советская музыка 1990 № 2. С.31-48; Фаустианская запредельность // Музыкальная академия 1999 № 2. С. 71-78.
8. Шпис И. Народная книга «История о докторе Фаусте, знаменитом чародее и чернокнижнике. Под ред. М. Жирмунского. М.: Наука, 1978. 430 с.

НИКОЛАЙ КАРЛОВИЧ МЕТНЕР. «ТРАГИЧЕСКАЯ СОНАТА» C-MOLL OP. 39 № 5. ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЙ АНАЛИЗ

Исследование направлено на поиск и анализ стилистических особенностей «Трагической сонаты» c-moll, op. 39 №5 Н. К. Метнера в свете его многогранного творческого наследия. Рассмотрены историко-художественные условия формирования и развития творческой личности композитора, роль сонатной формы в его композиторском наследии. Представлен подробный исполнительский анализ исследуемого произведения.

Ключевые слова: Метнер, соната, сонатная форма, фортепиано, музыка.

Н. К. Метнер – один из последних композиторов-романтиков своего времени. Он занимает особое место в мировой культуре, наряду с А. Н. Скрябиным, С. В. Рахманиновым и С. С. Прокофьевым. Творчество этих выдающихся композиторов оказало большое влияние на развитие как российского, так и зарубежного искусства.

Николай Карлович Метнер – выдающийся композитор, исполнитель и педагог, который сумел в своём творчестве остаться неподвластным практически ни одному из стилевых направлений XX столетия. Его музыка самобытна, она пронизана глубокой рефлексивностью человеческого духа. Главным инструментом его художественных и стилистических находок на протяжении всей жизни было фортепиано. Фортепианная музыка занимает две трети всего наследия композитора.

Весь творческий путь Н. К. Метнера можно условно разделить на два периода: русский (1880 – 1921) и зарубежный (1921–1951). Фортепианные жанры составляют основной контент его творчества. Уже на раннем этапе композитор обращается к сонатной форме, в результате чего появляются девять произведений данной формы: Соната *f-moll* op. 5 (1895-1903), Сонатная Триада op. 11 (1904-1907): *As-dur, d-moll, C-dur*, Соната *g-moll* op. 22 (1901-1910), Соната-сказка op. 25 №1 (1910-1911), Соната «Ночной ветер» *e-moll* op. 25 № 2 (1910-1911), Соната-баллада *Fis-dur* op. 27 (1912-1914), Соната *a-moll* op. 30 (1914) [1].

Среди произведений других жанров наиболее ярко выделяются циклы Сказок для фортепиано (op. 8, 9, 14, 20, 26, 34, 35), три цикла «Забытые мотивы» op. 38, 39, 40, Концерт № 1 *c-moll* op. 33 (1914-1918). Также Метнер писал произведения малых форм: восемь картин, три арабески, три импровизации, три новеллы, четыре лирических фрагмента, три дифирамба, три пьесы, написанные в период с 1895 по 1914 год. К камерным сочинениям данного периода относятся: три ноктюрна для скрипки и фортепиано op. 16 (1904-1908) и соната для скрипки и фортепиано *h-moll* op. 21 №1 (1904-1910) [1].

Зарубежный период творчества также ознаменовался обращением к жанру сонаты. В этот период композитором созданы наиболее известные произведения: «Соната-воспоминание» *a-moll* op.38, «Трагическая соната» *c-moll* op. 39 №5, «Романтическая соната» *b-moll* op. 53 №1 (1929-1930), «Грозная соната» *f-moll*, op. 53 № 2 (1929-1931), «Соната-идиллия» *G-dur*, op. 56 (1935-1937). Также композитор продолжил обращение к жанру концерта. Им был написан Концерт №2 *c-moll* op. 50 (1920-1927) и Концерт №3 *e-moll* op. 60 (1940-1943). К наиболее известным камерным сочинениям данного периода относится фортепианный квинтет *C-dur* (1904-1948) [1].

Русская фортепианная соната начала XX века была представлена двумя ведущими типами: первый основан на принципах концертно-монументального листовского пианизма с импровизационной манерой изложения (сонаты М. Балакирева, А. Ляпунова, А. Глазунова); второй тип опирается на сопоставление и взаимодействие главных тем с доминированием образов, охватывающих разнообразие лирического высказывания, что выдвинуло побочную партию сонатной формы на передний план действительности (в творчестве А. Скрябина, С. Прокофьева, Н. Метнера).

Возникновение одночастной сонаты в России происходит в XIX веке. В дальнейшем трансформация и преобразование данного жанра появляется в сочинениях Мясковского, Рахманинова, Метнера, Скрябина. Музыканты, чей композиторский стиль еще в какой-то мере опирался на романтические традиции, вырабатывают свой собственный путь в эволюции одночастной сонаты.

В самом начале становления Метнера как композитора С. И. Танеев сказал, что он «родился с сонатной формой» [2, 10]. Перу Метнера принадлежит четырнадцать сонат, из которых одночастными композициями являются: Триада маленьких сонат op. 11 №№ 1–3, Соната *g-moll* op. 22 № 3, Соната *a-moll* op. 30, Соната-воспоминание *a-moll* op. 38 № 1, Трагическая соната *c-moll* op. 39 № 5, Грозная соната op. 53 № 2. Многим сонатам композитор дает программные заголовки: «Воспоминание», «Грозная», «Трагическая», «Идиллия». Это позволяет более глубоко осмыслить эмоционально-психологический замысел композитора и раскрыть содержание произведения. В 1916 году Н. К. Метнеру была присвоена премия имени М. И. Глинки за Сонату *g-moll* и «Сонату-балладу» *Fis-dur*.

За исключением сонат для фортепиано, скрипичных и сонаты для голоса и фортепиано, композитор довольно часто использовал данную форму для сочинений других произведений. Сонатная форма легла в основу трех фортепианных концертов и некоторых пьес (например, «Сказки»). Многие сонаты Метнера имеют одночастную форму. Первым опытом работы композитора в данном направлении стал цикл op. 11, начатый в 1901 году.

В творчестве Метнера главенствует лирико-драматический тип лирической сонаты. Сравнивая развитие и образные концепции одночастных

фортепианных сонат, следует отметить, что в них прослеживаются черты, являющиеся универсальными для сонат данной формы. К таким чертам можно отнести: стремление к расширению масштабов партий, выделение их в самостоятельные разделы, объединение формообразующих функций, а также проникновение в произведение иных форм, таких как поэдность и монотематизм. Эти особенности восходят к эпохе романтизма, в частности к традициям Листа. Однако и сам композитор в своем творчестве немало обновил и развил данную форму.

Помимо романтических тенденций, в его сонатах ощутимо влияние классических традиций, которые прослеживаются в четкости и стройности разделов, ясности тонального плана и эмоциональной компенсацией образов. В произведениях взаимодействуют героико-драматические и глубоко психологизированные типы драматургии, характерные для русского искусства начала XX века. Произведения воплотили внутренний мир человека с его диалектикой непрерывного развития мыслей и чувств. Причём этот мир воспринимается скорее не как непосредственное её переживание, а как рассказ о ней. Лирический модус образности метнеровских сонат обогащается поистине трагедийным, героическим, взволнованным, эмоционально-напряженным типом высказывания. К сонатам данного типа можно отнести Трагическую сонату ор. 39 №5, сонату *g-moll* ор. 22, Грозную сонату ор. 53 и др. В творчестве Метнера устанавливается лирико-драматическая разновидность сонаты, главными отличительными чертами и которой являются логически выстроенная сонатная форма с чертами классичности, определенность и точность высказывания.

«В метнеровском мире драма страстей, скорбь, размышления о бренности всего сущего, душевные подъёмы и спады – всё это и есть сама жизнь, её пульс. Художник знает цену всему этому сложному целому. Светлое не вытесняется горестными рефлексиями, но и само не требует абсолютной власти» [1, 307].

Ярким примером одночастной сонаты лирико-драматического типа является «Трагическая соната» *c-moll*, ор. 39 №5. Данная соната была написана в 20-х годах, когда композитор уже пребывал в эмиграции. «Трагическая соната» является заключающим произведением во втором цикле «Забывших мотивов» ор. 39, и относится к наиболее исполняемым и узнаваемым сочинениям Н. К. Метнера. Первое представление «Трагической сонаты» публике произошло в 1928 на концерте композитора в Америке. На содержание данного произведения большое влияние оказало мироощущение автора, который стремился запечатлеть в своей музыке отголоски безвозвратно ушедшего мира.

«Забывшие мотивы» были написаны в период с 1919 по 1921 год. Они представлены тремя циклами, основу которых составили ранее сочиненные и неиспользованные композитором темы. Первый цикл (ор. 38) представлен наибольшим числом произведений. В него входят следующие пье-

сы: «Соната-Воспоминание», «Грациозный танец», «Праздничный танец», «Песнь на реке», «Сельский танец», «Вечерняя песня», «Лесной танец», «Как бы воспоминание». Цикл ор. 39 «Лирические мотивы» включает в себя сочинения романтически-созерцательного настроения: «Раздумье», «Романс», «Весна», «Утренняя песня». Лишь последнее произведение – «Трагическая соната» разбавляет этот пасторальный характер своим драматическим накалом. Третий цикл ор. 40 имеет название «Танцевальные мотивы», поскольку является сюитой, состоящей из разнохарактерных танцев. Данный цикл состоит из: «Танец с пением», «Симфонический танец», «Танец цветения», «Радостный танец», «Плавный танец», «Дифирамбический танец». Танцы отражают торжественное и жизнеутверждающее настроение [1].

«Трагическая соната» *c-moll* ор. 39 №5 примыкает к одночастным сонатам лирико-драматического типа. Художественное содержание произведения находится в неразрывном единстве программного заголовка и характера главной партии. Начало сонаты ознаменовано трагическим и решительным вступлением, которое из массивных аккордовых ходов перерастает в страстную экзальтацию пассажей в сочетании с мягкой и нежной мелодией. Уже из этого можно заключить, что основополагающим модулем данного произведения является страстность. Для большей контрастности одного и того же мотива композитор рекомендовал в начале исполнять «Утреннюю песню». Трагический пафос основного тематизма проходит красной нитью через все произведение, и трансформируется от ударного аккордового изложения широкого диапазона, к строгому одноголосию в партии левой руки.

Музыкальная ткань сонаты пронизана полифонически насыщенным голосоведением, каждый мелодический пласт наделён особым характером и своей интонационностью. Это способствует максимально насыщенному содержанию преимущественно возбуждённо-страстного настроения. Полифоничность мышления прослеживается в использовании полиритмических наслоений, имитационном и фугированном проведении тем, а также внедрением в музыкальную ткань полифонических приёмов, таких как развёртывание тематического ядра для образования единого тематического материала. Отдельно стоит указать на жанровое многообразие сонаты, в которой можно обнаружить черты прелюдийности, наличие этюдной, маршевой, песенной структуры и ноктюрновых прообразов.

В «Трагической сонате» сочетаются черты традиционного сонатного мышления, идущие от стройной архитектоники Бетховена, с типично романтическими образами смятения, душевного волнения, поиска «*terra incognita*» и трагического несоответствия мечты идеалу суровой реальности. Данное произведение, как и многие сонаты лирико-драматического характера, открывается сжатым, но емким по содержанию вступлением:



Изложение данного материала и используемые средства выразительности полностью подчинены программному подзаголовку сонаты. Появление гармонического плана, характерного для траурной музыки (t-VI-S-D D-D-t), сразу вводит нас в сферу образного содержания произведения. (Этот образ всегда будет вторгаться в развитие сонатного *allegro*, придавая музыке подлинные черты трагизма). Во вступительной теме наличествует ещё несколько выразительных штрихов, в комплексе с гармоническим ключом темы подчёркивающих взволнованную трагичность эмоционального тона высказывания.

Первый – это расслоение общности комплекса «форшлаг – основной аккорд» на два далёких регистра – большую и первую октавы, что акцентирует довлеющую порывистость высказывания, и желание распространить внутренний трагизм с самого начала существования музыкального материала, ещё до появления его основного контента. Второй – появление восьмой на третьей доле второго такта и ответ – интонация на *cresc.* между вторым и третьим тактами, что подчёркивает оттенок убеждения, экстравертность высказывания, не всегда свойственную музыке Метнера. И, наконец, распространение аккордового склада фактуры в интонацию *lamento*, говорящее о комплексном внедрении в вертикаль фактурного ряда произведения.

Главная партия – это эмоционально-взволнованный образ, проникнутый с трудом сдерживаемой смятенностью, ощущением непреодолимой обречённости героя, «запрограммированностью» будущей катастрофы независимо от развития событий. В значительной мере эмоционально-образное содержание главной партии родственно аналогичным построениям музыки романтиков. В качестве примеров приведём балладу № 1 Ф. Шопена, где гибель героя предрешена, несмотря на то, что его «Дразнят... далёкие рассветы» [1, 1] или «превращение» Щелкунчика в первоначальное состояние уродливой куклы в разгар любовного восторга в балете П. Чайковского. На наш взгляд, это образы одного порядка. Главная партия содержит два элемента (тт. 4–7):



и т. д., и тт. 8–12:



и т.д.).

Налицо принципиальный контраст в следовании музыкального материала – взволнованный нарратив первого элемента моментально сменяется неким моментом «осмысления» эмоции, шестивия мысли. Подобную логику диалога аналогичных ритмоинтонационных комплексов можно услышать и в других сонатах композитора:



и:



На основе двух элементов главной партии Трагической сонаты будут построены два тематических образования побочной партии, где материал получит новую образную окраску. Причём, большее развитие получает второй элемент, из которого вырастает целый раздел. В строении главной партии ощутимо действие принципов совмещения общих композиционных функций. Появление её материала после вступления перерастает в дальнейшее развитие. Таким образом, совмещаются функции экспонирования и разработочности. Кульминацией развития главной темы становится начало связующей партии, которое начинается с трагических аккордов вступления, проведённых четыре раза (тт. 21–22; 25–26; 27–28; 30–31):



и т. д.

Необычным является гармонический план связующей партии, который также становится признаком совмещения функций развития, типичных для развёртывания связующих разделов и экспонирования материала. После развития темы вступления она дважды появляется в своём первоначальном виде в основной тональности *c-moll* (тт. 40-43),



и только после этого осуществляется переход в тональность побочной партии. Благодаря такому гармоническому плану и соотнесению тематических элементов, строение главной и связующей партий можно истолковать двояко: с одной стороны, это две самостоятельные данности, с другой – этот раздел можно представить как трёхчастное репризное строение главной партии, завершение которой выполняет функции связующего раздела. Следует также обратить особое внимание на смысловую роль темы вступления, которая привносит в музыку трагическую конфликтность на уровне сопоставления внешнего (объективность средств выразительности во вступлении) и внутреннего миров. Однако главная борьба разворачивается в области внутренних переживаний лирического героя сонаты.

Ведущим и наиболее широко раскрытым образом в «Трагической сонате» становится побочная партия, которая предстаёт огромным эпизодом (тт. 54–132):



и т. д., по своим масштабам значительно превышающим разработку. Побочная партия является средоточием лирико-драматических образов сонаты. Она содержит два раздела (тт. 54–57 и тт. 58–66):



которые целиком базируются на первом и втором элементах главной темы, но существуют здесь в пространном изложении и приобретают самостоя-

тельное значение. Таким образом, композитор воплощает диалектическое единство двух ведущих образов «Трагической сонаты», показывая, что её главный конфликт находится в плоскости внутренних переживаний романтического героя.

Кроме того, можно говорить о действии в произведении монотематизма, характерного для романтической поэмы. Именно этот принцип и позволяет толковать образы «Трагической сонаты» в духе романтической диалектики. Оба элемента получают своё развитие уже в экспозиции; развёртывание побочной партии также отмечено чертами разработочности. В частности, мотивным развитием первого элемента начинается её второе проведение (т. 67):



Однако наибольшее развитие здесь получает второй раздел побочной темы, построенный на теме из второго раздела главной партии.

В целом, изложение побочной партии в экспозиции перерастает в её развитии, что приводит к новой кульминации, на волне которой вступает стремительная заключительная тема (тт. 132–140). Сжатые по сравнению с побочной партией размеры позволяют скорее говорить о ней как о заключительном разделе побочной партии, чем как о самостоятельной тематической единице. Таким образом, можно отметить ещё одну тенденцию, присущую драматургии одночастной сонаты Метнера, – стремление к отделению партий в самостоятельные разделы. В данном случае следует говорить о разделе главной партии, в которой ведущим становится образ фатума и непосредственной эмоциональной реакции на его угрожающую сущность, и разделе побочной партии, олицетворяющей обобщённый в лирико-драматическом духе произведения, образ переживаний и размышлений. Разработка очень сжата (тт. 141–192),



что оправдано предыдущим пространством развитием экспозиции и разработочным изложением тем в репризе. Однако она предельно динамична. Её настроение, как и в экспозиции, создаёт тема вступления, которая очер-

кивается здесь таинственными звучаниями в духе речитатива. Она сочетается с элементами главной и побочной тем.

Репризный раздел (тт. 193–256)



отвечает всем признакам динамической репризы, в ней отсутствует материал побочной партии, а главная – получает новое развитие. Однако отсутствие самостоятельного раздела побочной партии в репризе вполне компенсируется его масштабным развитием в экспозиции и общим интонационным родством с главной партией. Сама же главная тема получает в репризе новое развитие, и также демонстрирует совмещение функций репризы и разработки. Бурное развитие главной партии в репризе приводит к сложносоставной коде (*Allegro assai* тт. 257–295),



суммирующей всё развитие образов «Трагической сонаты».

«Трагическая соната» является одним из самых ярких образцов творчества одного из выдающихся композиторов XX столетия – Николая Карловича Метнера. Пластика мелодизма, органика существования фактурных комплексов, специфика претворения рефлексивно-эмоциональной концепции – всё это привлекает внимание исполнителей-практиков, педагогов, исследователей творчества композитора.

Список использованных источников

1. Долинская Е. Б. Николай Метнер: монографический очерк / Е. Б. Долинская. М.: 1966. 343 с.
2. Зетель И. Н. К. Метнер-пианист: творчество, исполнительство, педагогика. М.: Музыка, 1981. 231 с.
3. Предвечнова Е. О. Семантика образа-символа Времени в «Трагической сонате» ор. 39 *c-moll* Н. К. Метнера // Вестн. ТГУ. Культурология и искусствоведение. 2017. № 26. С. 101-110.

ВАН ЦЗЯНЧЖУН. «ЗАКАТ, ПРЕСЛЕДУЮЩИЙ ЛУНУ»

Исследователи обратились к анализу творчества выдающегося китайского пианиста, композитора и общественного деятеля В. Цзянжуна, особо уделяя внимание его сочинению для фортепиано (транскрипции) «Закат, преследующий луну». Авторы акцентировали внимание на синтезе западной академической музыки с китайской пентатоникой в данной пьесе. Проведён подробный анализ образного содержания, фактурных особенностей изложения музыкальной ткани произведения.

Ключевые слова: Цзянжун, китайская музыка, фортепианная музыка, пентатоника, импрессионизм.

Ван Жианцунг (Цзянжун) (1933 – 2016) – выдающийся китайский композитор и пианист, родился в Шанхае. В возрасте десяти лет Цзяньжун стал обучаться игре на пианино. В 1950 году поступил в Шанхайскую Консерваторию, которую окончил по классам фортепиано и композиции.

По окончании учёбы в 1958 году музыкант остался работать в alma mater. В 1970-х годах он занимал должность композитора при Китайском государственном оркестре. В 1980-х вернулся в консерваторию, где работал сначала в должности доцента, затем – профессора, был заместителем ректора и заместителем декана факультета композиции.

С 2003 года В. Цзяньжун возглавлял программу «Исследование китайской этнической религиозной музыки» – ключевой проект основной научно-исследовательской базы Министерства образования. Композитор был частым гостем на музыкальных конференциях, он читал лекции в Европе, Соединённых Штатах, Гонконге, Тайване и других странах.

Он также был почётным президентом музыкального общества китайских этнических меньшинств, постоянным директором китайского общества традиционной музыки и главным редактором национальной музыкальной интеграции Китая, Академии искусств, юньнаньской школы искусств, Юньнаньской академии искусств, колледжа искусств «Три ущелья», приглашённым профессором Гуйчжоуского педагогического университета «Кайли», главным редактором «Энциклопедии китайской музыки».

В 1953 году песня *Family Busying Food for Every Household* (здесь говорится об осеннем периоде, когда каждый член семьи должен помочь собрать урожай) заняла второе место среди массовых песен.

В 1983 песня *Peacock Princess* («Принцесса Павлин») была номинирована Пекинской киностудией на премию «лучшее музыкальное творение года». В 2006 «Традиционная китайская этническая минорная музыка» заняла первое место в рамках второй премии Выдающихся Достижений в Культуре и Искусстве, проведённой Министерством культуры.

В 1998 году он был избран в качестве почётного гражданина города Пекинским муниципалитетом и Национальной комиссией по гражданским вопросам.

Музыка Ван Цзяньчжуна стала востребованной в мировой музыкальной практике. Многие его пьесы используются в фортепианном образовании КНР, они также входят в репертуар национальных фортепианных конкурсов в качестве обязательных или произвольных пьес.

Множественный ряд его сочинений для фортепиано пластично сочетают традиции китайского фольклора и западной академической культуры.

В фортепианной музыке, как и в произведениях для скрипки, других инструментов, заметны колористические черты, характерные для творчества композиторов-импрессионистов, специфические для их музыки параметры плотности и разрежённости звукового пространства, сочетание пульсов движения музыкальной материи, регистровая игра, фактурное богатство.

Всё это находится в диалоге с традиционными для китайской художественной ментальности моментами изобразительности образов-символов. Для музыки композитора характерно подробное и глубокое осмысление художественного объекта, его подробное рассмотрение, в отдельных случаях – любование им.

«*Закат, преследующий луну*» – это часть оркестровой пьесы, созданной в 1935 году китайскими музыкантами Ренмином и Ние Эр. Она красочно передаёт бесконечность и очарование ночного неба.

В 1975 году г-н Ван Цзяньчжун сделал её транскрипцию для фортепиано. Внимание слушателей здесь приковано не только к характеру произведения и красоте фортепианной фактуры, но и к национальной самобытности музыкального языка.

Использован комплекс законов существования западной академической музыки, импрессионизма в частности, в соединении с китайской пентатоникой; этим достигается неповторимый шарм музыки.

Произведение написано в строфически-куплетной форме со вступлением, построенным на основном материале.

Уже во вступительном разделе автор широко использует декоративные свойства фортепианной фактуры. Звуковые линии плавные, спокойные, в них принципиально отсутствует любой намёк на конфликтное развитие европейского типа.

К тому же, с первых звуков слышны звуковые законы пентатоники, связанной в восприятии с созерцательным спокойствием, характерным для китайской музыки.



Характерной особенностью пьесы является полное отсутствие динамических указаний, что в корне отличается от европейских транскрипций. Это представляется нам знаком бесконфликтности, однородности существования музыкального материала, эмоциональной сдержанности, характерной для китайской музыки. Основной раздел пьесы столь же прост и безыскусен.



Части произведения связаны в одно целое, разделы пластично переходят один в другой. Комплементарная полифония звуковых пространств формирует гармоническое единство вертикали.

Значительное количество китайских фортепианных произведений основаны на транскрибировании материала китайской традиционной и народной музыки. В фортепианных транскрипциях часто используется декоративно-добавочная фактура, которая играет роль дополнительного выразительного средства:



Можно сказать, что использование вспомогательной фактуры является важным средством адаптации звуковой материи первоисточника к природе фортепиано, а также воплощением национального стиля, обаяния изобразительного контента произведения, что является уникальной художественной особенностью китайской музыки вообще. Многие композиторы Поднебесной также использовали декоративные звуки, чтобы адекватно пере-

дать на фортепьяно звучание традиционных музыкальных инструментов и особенностей вокального интонирования:



На основе сохранения общей содержательной канвы оригинальных произведений – частично или полностью, жанр транскрипции характеризуется как изменением текста первоисточника, так и введением новых фактурных формул, отсутствующих в оригинале, изменением интервалики. В то же время, инструмент используется для имитации и звукового обогащения самих образов национальных щипковых инструментов – цитры, пипы. Песня не только проецируется в её «линейном» звучании, но и приобретает «трёхмерность» благодаря пространственному прорастанию музыкальной материи:



Образность произведения связана с передачей впечатления от очаровательных пейзажей необъятного ночного неба (другое название композиции – «Луна, преследуемая серебряными облаками»). Это достигается с помощью элегантно-красивого звучания фортепиано, прозрачно-импрессионистического композиторского письма, отсутствию драматургической конфликтности и избыточной фактурной красочности фортепианного звучания.

Стоит отметить, что китайские фортепианные композиторы профессионально и самобытно работают с богатым тезаурусом музыкальных стилей в передаче специфики национального темперамента. Автор использует богатые возможности фортепиано и создаёт принципиально новый тип ки-

тайского фортепианного стиля, по природе звукописи отличный от традиционного западного фортепианного искусства.

Художественная концепция «Заката...» – это сочетание «чувств-впечатлений» и «декораций-символов». Реальный пейзаж превращается здесь в иллюзорный, будто видимый во сне, и становится выражением глубокого по-ориентальному интровертного чувства единения с природой и вечностью. Также можно осмыслить сюжетную идею композиции как формулу постоянной изменчивости природной стихии при видимом спокойствии и размеренности событий определённого времени суток. Вторым планом подобного сюжета может стать идея о тщетности попыток активного воздействия на то, что должно случиться: серебряные облака тщетно преследуют луну, рано или поздно она всё равно озарит ночным сиянием небо и землю. На наш взгляд, такой притчевый оттенок восприятия идеи этого произведения вполне соотносим с знаковой системой, присутствующей в национальном менталитете.

Отметим, что способ креативного высказывания в Китае отличается от западного. Он, как правило, сдержан и интровертен, апеллирует к определённым параметрам восприятия художественного текста. Их комплекс включает такие параметры, как рассмотрение информации репрезентанта, любование, сосуществование с ней. К тому же система художественных (в данном случае – звуковых) отношений в значительной мере опирается на восприятие цвета, действия, художественного отображения объекта, идеи как некоего знака-символа.

Таким образом, для понимания китайской музыки верное осознание художественной концепции произведения имеет чрезвычайно важное значение. Для «Заката...» характерна кристаллизация эмоций и ясность изобразительности как выражения единой сущности духовного и материального. Пантеистический дух неразрывен в этом произведении с моментами импрессионистической картинности. Ясное осознание специфики художественного стиля произведения в значительной степени обуславливает успешность его интерпретации.

Список использованных источников

1. Ван Юх. История современной и современной китайской музыки. Пекин: издательство Народной музыки; Китайский музыкальный издательский дом, 2002. 356 с.
2. Кравцова М. Е. История культуры Китая; СПб.: Лань, 2011. 416 с.
3. Ли Инхай. Наследование и поиск. Коллекция китайской народной музыки Шанхай: Шанхайский издательский дом музыки, 2004. 272 с.
4. Лян Маочун. Лян Маочунь, Сян Сяоган, Ли Янь. Чжунго иньюэ луньбянь [梁茂春, 项筱刚·李岩.中国音乐论辩]. Дискуссии о китайской музыке. Наньчан: Байхуачжоу ишу чубаньшэ, 2007. 438 с.
5. Фан Зюин. Музыка и люди. Коллекция современной китайской музыки. Шанхай: Шанхайский издательский дом музыки, 2004.

МУЗЫКАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ И ВЫСШЕЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ЭКСПЕРИМЕНТ МУЗЫКАЛЬНО- ТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Статья посвящена актуальной теме прикладного использования музыки как средства терапии, в том числе – на опыте китайской медицины. Подробно описан проведённый авторами небольшой эксперимент в области воздействия музыки на самочувствие человека. Обосновывается необходимость преподавания курса музыкальной терапии в вузе, что может стать основой дальнейших разработок данного перспективного направления.

Ключевые слова: китайская медицина, музыка, музыкальная терапия, высшее образование.

Музыка – это звуковое искусство, рассчитанное на аудиторное восприятие. Музыкальная терапия является наукой и комплексом практической деятельности, существующими в течение долгих тысячелетий на стыке медицинских, психологических, акустических и художественно-звуковых знаний.

В отличие от музыки как искусства, воздействующего на всю вертикаль рецепторов восприятия, – слуховых, интеллектуальных, физиологических, – музыкально-терапевтическое воздействие на организм человека характеризуется избирательностью, часто точечной направленностью. Столь же конкретно восприятие музыкально-терапевтического действия и осмысление различных внешних раздражителей в течение определённого промежутка времени. Это заставляет слуховой аппарат активизироваться, вследствие чего человек становится реципиентом определённого количества информации, что говорит о более непосредственной связи мозга со слуховыми рецепторами, нежели с визуальными. Именно слуховой компонент человеческой психики способен заставить испытывать потрясение или, наоборот, успокоить психологическое возбуждение.

Как в древности, так и в современную эпоху в Китае и за его пределами имеется множество зафиксированных примеров воздействия музыки на человеческий организм, а именно – кардинальное омоложение мозговой деятельности и положительное влияние на функциональность тела, его большую двигательную активность и усиление степени коррекции физиологических проблем, связанных иногда с отдалённым прошлым. На данный момент времени можно с уверенностью сказать, что каждый раз при воздействии на человека музыкально-терапевтическими средствами происходит своеобразная пропаганда доказательности действенности этого метода лечения.

В древней китайской медицине, в отличие от сегодняшнего дня, когда в сферу звукового воздействия проникают знаки различных професси-

онально-этнических культур, использовалось всё разнообразие пентатоничекой комбинаторики и её совмещения.

Метод «лечения пятью тонами» был изложен более чем две тысячи лет назад в доктринальном тексте «Эзотерическое писание Жёлтого Императора о внутреннем» [3]. Этот исторический документ сообщает об успешном использовании музыкальной терапии уже в то время. Книга состоит из двух частей, каждая из которых включает 81 главу. Первая часть – «Элементарные вопросы медицины». Вторая – «Ось духа». Наряду с выделением девяти основных сфер человеческого организма и изложением рекомендаций по проведению процедур китайской медицины – прижигания, иглотерапии, других болевых воздействий на меридианы, ань-мо массажа, водолечения, здесь говорится и специфике акустического лечения болезней.

Древняя музыкальная терапия основывалась на пентатонической настройке gong (до), shang (ре), jue (ми), zhi (соль), and yu (ля) и опиралась, соответственно, на идею «пяти фаз излечения». Петатоника использовалась в различных комбинациях; чаще остальных первым тоном лада служила zhi (соль). Подбор комбинаций основывался на связях внутренних органов с конкретными тонами и на анализе опыта диалогового существования этих факторов музыкально-терапевтического воздействия. Теоретические и практические основы, изложенные в трактате (девять законов медицины, теория деления человеческого организма на меридианы), до сих пор используются в некоторых школах мировой медицинской практики.

Свидетельства действенности музыкальной терапии мы находим в книгах «Музыкальная теория», «Хвала цитре», «Рецепт здоровья».

По мере взаимоинтеграции китайской и западной культур и, как следствие, взаимообогащения музыкального тезауруса западной и восточной цивилизаций, появилось гораздо больше возможностей выбора акустических комплексов для использования в музыкальной терапии. Это касается как комплементарного набора интонаций, так и разнообразия тембрового ряда. Особенно обогатился тембровый тезаурус музыкально-терапевтического воздействия с появлением и развитием электронных звучаний и их соединения с традиционной китайской музыкой.

Древнегреческий миф об Аполлоне – боге, управляющем музыкой и медициной, свидетельствует о том, что в коллективном сознании жителей древней Эллады музыка и медицина тоже осознавались как возможные составляющие пары активного действия – музыкальной терапии.

Существует множество документов различных эпох – Древней Греции и Древнего Рима, Средневековья, Возрождения, эпохи XVII – XX столетий, подтверждающих практику положительного влияния музыки на психическое и телесное здоровье человека.

Несмотря на достаточное количество экспериментов по воздействию музыки на людей и животных, до XX столетия музыкальная терапия не систематизировалась как логическая теория, обнаруживая себя лишь в частных случаях.

Одним из важнейших факторов развития музыкальной терапии стало изобретение фонографа в 1877 году Томасом Эдисоном, и появившаяся возможность многократного повторения звуковой фиксации. Это связано и с тем, что повторяемость акустических паттернов является одним из главных типов воздействия на разум и тело человека. Как известно, подобное присутствует и в магической практике шаманов, лекарей-колдунов и т. д. Не углубляясь в истинность результатов данных практик, заметим, что сама идея соединения звуков и направленного действия выбрана инстинктивно безошибочно.

Таким образом, благодаря непрекращающемуся интересу к лечебным возможностям музыкальных звуков и техническому прогрессу, возникла музыкальная терапия – интердисциплинарная наука на стыке медицины, музыковедения, психологии, возможно формирующая в дальнейшем новые интеллектуальные пространства, выходящие за пределы художественной эстетики.

В настоящее время 150 университетов в более чем 40 странах мира открыли курсы музыкальной терапии. Благодаря этому появилось значительное количество новых направлений в гештальт-терапии, психодинамике, биологии, музыковедении, теории и истории культуры: психодинамическое ориентирование на основе музыкальной терапии, музыкальная терапия Карла Орфа, акустически управляемая визуализация, исследования по использованию музыки процессе хирургических вмешательств и т. д.

С другой стороны, в одной из теорий утверждается, что выразительные свойства музыки имитируют семантику человеческой речи – тон, экспрессию, скорость произнесения фонем, ритм и т. д. Таким образом, музыка – искусство вне барьеров, возникшая в разных пространствах, она впитывает и передаёт весь тезаурус смысловых ценностей в виде суггестивной экспрессии акустического ряда.

Обилие медицинских направлений и способов лечения и необозримый объём музыкального материала на основе применения их в музыкальной терапии способны помочь огромному количеству пациентов с самыми разнообразными проблемами. Испытав катарсис, пациент освобождается от ненужного эмоционального напряжения, улучшаются его когнитивные способности, стабилизируется психическое и эмоциональное состояние. Поэтому следует заметить, что курс музыкальной терапии в вузе не только расширит понятия о предмете, но и может стать основой дальнейших разработок перспективного научно-практического направления.

Мы провели небольшой эксперимент с группой людей, чтобы проанализировать зависимость условий восприятия музыки на его результат.

Трём женщинам в приблизительной возрастной категории 50 – 55 лет было предложено прослушать два абсолютно различных типа звуковой информации. Это – *Blues At The Night* Рэя Чарльза в полной версии и три менуэта из «Нотной тетради Вильгельма Фридемана Баха» BWV 841-843 в записи Питера-Яна Белдера (<https://classic-online.ru/ru/production/248-1>), как обладающей выраженной интерпретационной активностью.

Мы специально не выбрали традиционную музыку дальневосточного региона в связи с привычностью восприятия её как активно воздействующую на те, или иные параметры человеческого организма.

В первом случае музыка начала звучать внезапно, на незначительной громкости во время беседы. Во втором случае мы попросили реципиентов по возможности максимально отключиться от художественного восприятия предложенного и сосредоточиться на своих ощущениях. В этом случае был приглушён свет, женщинам было предложено расположиться полусидя на мягкой поверхности в расслабленных позах.

В случае фонового присутствия звуков реакция была опосредованной. Результаты музыкально-терапевтического эксперимента оказались более конкретными. Нам показалось странным, но достаточно активная композиция Р. Чарльза вызвала однозначный успокоительный эффект у всех трёх присутствующих. Одна из них отметила «нарастание расслабляющей волны тела, поднимающейся от нижней части туловища к груди, а затем – к вискам». Другая рассказала о возникшей лёгкости, успокоенности и «настойчивой пустоте в мыслях». На третью из женщин музыка не оказала сколь-нибудь заметного воздействия.

Что касается экспериментального прослушивания менуэтов Баха, то воздействия были столь разными и явными, что это не могло не удивить.

У первой из участниц эксперимента музыка оказала контрастное воздействие. Первый менуэт, по её словам, вызвал неприятные ощущения в кистях рук и области шейных позвонков, у неё закружилась голова, и ухудшилось самочувствие. Заметим, что при фоновом проигрывании музыки какие-либо ощущения отсутствовали, воздействия не состоялось. Второй менуэт вызвал чувство спокойствия и релаксации, желание продлить это состояние. Третий не оказал выраженного воздействия.

Вторая участница никак не прореагировала на первый и второй фрагменты цикла, третий же вызвал неприятное чувство раздражения и немотивированной тоски.

Воздействие музыки на третью женщину ограничилось чисто физиологическими моментами. Первый менуэт «прошёл мимо», второй вызвал ощущение приятного «покалывания» в коленях и бёдрах и третий – неприятные, вплоть до лёгких судорог, ощущения в верхнем отделе кишечника.

Мы понимаем, что проведённый нами эксперимент был не совсем подготовленным с точки зрения его целей и не совсем «чистым» по содержанию – реципиентов просили зафиксировать происходящее. К тому же,

вполне возможно, они не смогли абсолютно точно передать свои ощущения, так как в некоторых случаях использовали метафорические сравнения при характеристике своих состояний. Тем не менее, это не сводит «на нет» содержание эксперимента.

При анализе его результатов мы можем прийти к нескольким выводам.

1. Одни и те же музыкальные звуки могут вызвать у разных людей совершенно различные физиологические и эмоциональные ощущения, в одном случае квалифицируемые как неприятные, в другом случае – наоборот, доставляющие положительные ощущения.

2. На степень активности музыкально-терапевтического воздействия кардинальным образом влияет тембр звука. Мы предполагаем, что присутствие вокала, как некоего пункта отдельного вербального смыслообразования, снижает степень активности воздействия, несмотря на чужеродность языка.

3. В данном случае важную роль сыграла специфика тембра клавишина, обладающего яркой индивидуальной окраской, но прочно укоренившаяся в сознании современного человека-«не музыканта» как выражение некоей отстранённой архаической художественной идеи, существующей в том числе и вне слуховой активности.

4. При сосредоточении на своих ощущениях, несмотря на быструю смену контрастных музыкальных эпизодов, реципиент фиксирует разницу результатов воздействия музыкальной материи.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что даже такой стихийный эксперимент подтверждает, что эффект музыкально-терапевтического воздействия музыки на человека может считаться практически доказанным.

Несмотря на тысячелетия существования идеи музыкальной терапии, её массовое внедрение находится в самом начале пути и требует кардинального включения самых разнообразных форм музыкального творчества и анализа их взаимодействия с человеческим мозгом и телом.

Список использованных источников

1. Ди Морено Дж. Включи свою внутреннюю музыку. Музыкальная терапия и психодрама. Пер. М. Кривченко. М.: Когито-центр, 2000. 144 с.

2. Милосердие.ру / Лечить музыкой: лекции о музыкальной терапии Алисы Апрелевой. Часть 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.miloserdie.ru/video/lechit-muzykoj-lekcii-o-muzykalnoj-terapii-alisy-aprelevoj-chast-1/> (Дата обращения 12.03. 2019).

3. Трактат жёлтого императора о внутреннем. Пер. Б. Виноградский. 1996 [Электронный ресурс] URL: http://tyumwu.narod.ru/traktat_ji_rus.htm (Дата обращения 12.03. 2019).

4. Школа Жизни.ру познавательный журнал / Психология / Что такое музыкальная терапия. [Электронный ресурс]. URL: <https://shkolazhizni.ru/psychology/articles/90347/> (Дата обращения 12.03. 2019).

КЛОД ДЕБЮССИ. «ДЕЛЬФИЙСКИЕ ТАНЦОВЩИЦЫ». «ЗАТОНУВШИЙ СОБОР». АНАЛИТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ

Работа обращена к анализу двух прелюдий К. Дебюсси – «Дельфийские танцовщицы» и «Затонувший собор». Обозначены характерные признаки фортепианного письма данного композитора, его стилевое новаторство; подробно анализируется тональный план пьес, их фактура, образное содержание.

Ключевые слова: Дебюсси, фортепиано, музыка, импрессионизм.

Прелюдии Клода Дебюсси – одно из самых поэтичных созданий французского музыкального гения. Их сюжетность, образный строй, эмоциональный тонус находятся в гармонии со средствами художественного выражения, образуя совершенную вертикаль прочтения великой книги бытия природы. В них обнаруживается пантеистический дух, который был столь же совершенно выражен в симфонических, камерных и фортепианных шедеврах Бетховена, Шуберта, Мендельсона, Листа, Чайковского.

Все прелюдии Мастера принадлежат к числу наиболее исполняемых произведений фортепианной литературы, наряду с прелюдиями и фугами Баха, сонатами и концертами, другими пьесами Моцарта и Бетховена, Шумана, Шопена и Листа, Чайковского, Равеля и Прокофьева. Для подробного рассмотрения мы остановились на двух из двенадцати миниатюр первой тетради, поражающих органикой специфического хронотопа и изысканностью гетерофонии композиторского письма – это первая, «Дельфийские танцовщицы» и десятая – «Затонувший собор».

Оба произведения объединяют несколько характерных для композиторского Дебюсси письма признаков. Первое – это типичная для тесситурного пространства композитора полипластовость фактуры, рассредоточенная по всей вертикали, своего рода её «квадрофонизация». То, что различает эти параметры в обеих миниатюрах – это этимология их формирования. В «Дельфийских танцовщицах» – это невероятно тонкое, «на грани невозможного», совмещение образа фактуры постромантической эпохи, как будто запечатлевшего черты кризиса эпохи позднего романтизма европейской музыки – роскошную «перегруженность», гипервыразительность детализировки, самоценность инкрустационной звуковой «отделки», иллюзию стремления за пределы чистой темперации и с первыми вкраплениями в европейскую музыку раннего джаза, сформировавших уникальность звуковых моделей Равеля, Эллингтона (прежде всего, мы имеем в виду два Духовных концерта и ораторию «Женщина-барабан»), Шульгофа.

В «Затонувшем соборе» – это диалог Дебюсси с симфонизмом «Могучей кучки» – эпичностью средневековых ладов Мусоргского, образительностью симфонических полотен Римского-Корсакова (параллель с Китеж-градом несомненна). Об этом пишет А. А. Виниченко:

«...полипластовость, «квадрофонизация» музыкальной фактуры; совершенно ясно, что в «поисковой системе» Дебюсси внутреннее слышание музыкального пространства как субстанции, находящейся в абсолютно непривычной для европейского уха той поры многомерности, является знаком как последовательного развития поствагнеровской и постбрукнеровской фактуры, так и признаком внеевропейских образований» [3, 32].

Второе, что объединяет прелюдии – признаки новой тональности, базирующейся на полифункциональности септаккорда. Использование его сложносоставных свойств позволяет формировать невозможные в предыдущие эпохи интонационно-гармонические структуры. Ещё одна цитата: «...септаккорд, заменяющий трезвучие мажора или минора в роли тоники, что находится в связи с гармоническими константами джаза, хотя с другой стороны, этот нюанс легко объяснить логическим развитием европейской гармонической концепции, где мы можем наблюдать все большее усложнение семантической парадигмы тональной организации, а иногда и просто отход от неё» [3, 33].

И, наконец, обертоновый ряд, как некая самостоятельная вертикаль формирования интонационности – некая «дополнительная вспышка», освещающая «скрытое подсознание» ладогармонической реальности.

Прелюдия №1, «Дельфийские танцовщицы» была написана под впечатлением скульптурной группы, изображающей трёх танцовщиц на фрагменте фронтона знаменитого греческого храма, которую композитор увидел на одной из репродукций в Лувре. Характерной является атмосфера особой, «вводной», *quasi*-маршевой торжественности, придающая музыке дополнительный эмоциональный оттенок «введения» в цикл.

Несмотря на активное развитие материала, миниатюра монообразна. Специфичным здесь является сохранение тезисного характера темы на протяжении всего произведения, что подчёркивает «статичность» камня, запечатлевшего плавные медленные движения строгого античного танца. Перед нами как будто сошедшие с барельефа и ожившие фигуры величественно двигаются в ритме старинного танца. «Строгие и молчаливые, они движутся, меняя очертания; медленный ритм арфы, лютни и флейты сопровождает танец. А в таинственном сумраке храма, наполненного благовониями, покоится невидимый и присутствующий задумчивый бог, погруженный в думы о судьбе» [6, 116]. «Когда Дебюсси сам впервые исполнял эту прелюдию на концерте в Национальном обществе, он играл её медленно, с точностью, почти метрономической. Его звучание по-прежнему оставалось бархатным и обладало иератической насыщенностью. Так что фигуры барельефа, которые возникали в памяти, становились скорее жрицами, чем танцовщицами» [8, 100].

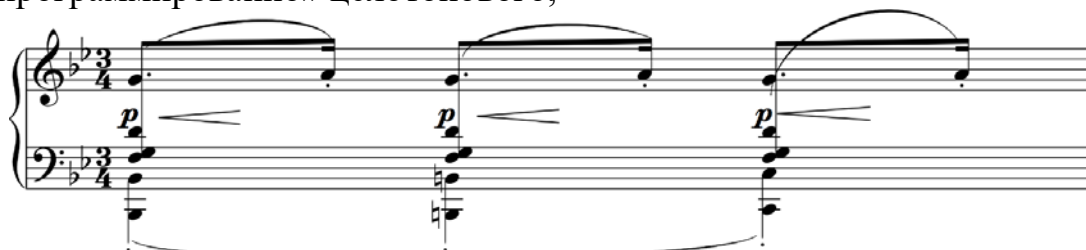
Тональность прелюдии *B-dur*, её размер $\frac{3}{4}$, темп *Lent et grave* (медленно и серьёзно) с пометкой *doux et soutenu* – нежно и сдержанно. По своему настроению пьеса напоминает медленный, строгий танец в духе

старинной сарабанды с некоторым оттенком сакральности, призванного подчеркнуть характерные черты ритуального действия, вызывая в памяти храмовые сцены «Нормы» и «Аиды». Тему прелюдии с трудом можно определить как мотив, скорее это набросок-фрагмент, состоящий из ненавязчивого диалога хроматических вертикальных звеньев «фрагментарной» цепи созвучий. Интересен «диалог» движения и статики. Неподвижность, определённая отчуждённость «фигур умолчания» достигается мерным метрическим движением и константой его интервального наполнения, а объёмность неспешно движущихся, по нашему ощущению, почти вращающихся фигур – специфическим использованием педали вместе с расположением основного интонационного корпуса в среднем голосе гетерофонной структуры:

Lent et grave (♩ = 44)



Движение изменяет ладовые характеристики мотива: вначале строго хроматического, а во втором и третьем тактах столь же «запрограммированно» целотонового,



модулирующего далее в диатонику:



Дебюсси избегает классической стройности формы за счёт неожиданной смены размера $\frac{3}{4}$ на $\frac{4}{4}$ (в 4 и 9 тактах) и чередованием асимметрии и симметрии в строении предложений.

Фактура прелюдии разделяется на три основных пласта: как уже говорилось, это – мелодия в среднем регистре, её аккордовое сопровождение и отдалённый, как это часто бывает у Дебюсси, «гамеланный» бас. Такое

расположение материала придаёт ощущение пространственной разреженности и объёмности прорисовки образа – регистровый охват в прелюдии достигает пяти октав. Середина миниатюры характерна динамическим разнообразием. Акустический диапазон здесь – от *pp* до *f*. Поразительно впечатление мощного противодействия движений, создающееся «вопреки» статичности:



Меняются и интонационные характеристики основного мотива, он теперь пентатоничен (см. предыдущий пример), а в тт. 15 и 16 происходит ладовая модуляция, объединяющая интонации в некий общий комплекс – пентатонический, хроматический и диатонический ряды действуют в полилогическом режиме:



В репризе (25–26 такты) мотив окрашивается трезвучиями и аккордами смешанной ладовой этимологии. Но начавшееся развитие не доходит до кульминации, а внезапно останавливается на повисших в пространстве аккордах, расположенных в крайних регистрах в динамике *pp*.



«В пьесах этого жанра нужно уметь обновлять звучание. Например, в т. 6 можно несколько выделить нижнюю ноту темы в октавах:



Это придаст другую степень глубины и объёмности этим тонам и добавит иной колористический оттенок всему фрагменту. Чувство таинственности создают гармонии. В этом месте мы добьёмся лучшего *legato*, играя шестнадцатые (в октаву) левой рукой. Острые звучания вызывают в воображении вибрацию лютни. Нужно придать им хрустальность тембра. Не замедляйте заключение. Оно должно сохранить благородство очертаний. Не нужно забывать, что здесь происходит медленное перевоплощение «священных танцовщиц» [6, 146].

Прелюдия №10, «Затонувший собор» – самая развёрнутая, монументальная пьеса первой тетради. Этому творению и самому автору посвятил несколько строчек в своих «Стансах Клоду Дебюсси» выдающийся французский поэт, драматург и сценарист Морис Ростан:

«Ты нам явился вдохновенный,
 Пускай не сразу взял нас в плен,
 Очами – ангел из Амьена,
 Рыданьями души – Верлен.
 Как будто из самих мучений,
 Из глубины дрожащих вод,
 Какой витраж твой дивный гений
 Собору звуков создаёт!» (Перевод В. Васильева).

В основе сюжета прелюдии лежит бретонская легенда о древнем городе Ис, который поглотило море, иногда возникающий на заре из пелены волн. Окутанные туманом, под далёкий звон колоколов, вырисовываются контуры величественного собора. Согласно легенде, бретонский город Ис располагался на берегу моря и был отгорожен от него гигантским водным бассейном, не раз спасавшим город от наводнений во время приливов. В плотине, отделявшей бассейн от города, существовала потайная дверь, которую в один злосчастный день открыла дочь короля города, и весь город оказался под водой.

Образ всплывающего собора озвучивается величавым хоралом, изложенным многослойными аккордами на фоне глубоких басов, имитирующими звон колокола. Главная идея развития здесь достигается с помощью тональных сдвигов и политональных наложений, изменения звуковой окраски и постепенного уплотнения аккордовых массивов, разного рода варьирования аккордовых цепочек, с помощью огромной динамической

волны. Всё это изображает картину глубокого водного пространства и рассеивающую туман игру света, в лучах которого видны очертания старинного величественного собора. Колокольный звон разносится по толще морского и воздушного пространства, и между строками слышатся священные песнопения, затем неумолимые и равнодушные волны вновь укутывают фантастическое видение пеленой.

Ключевая тональность прелюдии «Затонувший собор» – *C-dur*, размер – $6/4=3/2$. Характерны ремарки, имеющие отношение скорее к смене характера звучания – *Profondement calme* (с глубоким спокойствием), и сюжета, а не темпа – *Dans une brume doucement sonore* (в нежно звенящем тумане). Миниатюра состоит из шести разделов. Первый начинается в *G-dur* – тональность доминанты. Такая задумка позволяет постепенно приблизиться к главной тональности: будто таким образом, «между строчками», композитор повествует, что собор ещё под водой, но чем ближе к тонике, тем яснее проявляются его очертания.

С другой стороны, гармонический ключ начального раздела можно расшифровать как доминантовый лад *C-dur*, что также придаёт оттенок таинственности зарождающемуся звуковому образу. Следует цепь параллельных аккордов с глубоким басом-колоколом в фундаменте, в основе которых пустые кварто-квинтовые созвучия с приглушённой динамикой *pp*, напоминающие средневековые духовные песнопения. Все параллелизмы выписаны мерными четвертями и охватывают почти полное пространство клавиатуры:

Profondement calme (Dance un brume doucement sonore)

The image shows a musical score for a piano piece titled "Profondement calme (Dance un brume doucement sonore)". It consists of two systems of staves. The first system is for the piano, with a treble and bass clef, a key signature of one sharp (F#), and a time signature of 6/4. The music features a series of parallel chords in the right hand, with a deep bass line in the left hand. The dynamic marking is *pp*. The second system is labeled "Фо-но" (Phonon) and features a similar texture with a treble clef and a key signature of one sharp. The music is marked with a fermata and a dynamic marking of *pp*. The score is written in a style that emphasizes the harmonic structure and the atmospheric quality of the sound.

Затем звучность застывает на упорно повторяющемся октавном «ми». Здесь возникает почти зримая иллюзия появления из толщи воды тени поднимающегося строения.

Зарождается звеняще-ясная молитвенная тема, изложенная половинными длительностями в дорийском *cis-moll*:



Постепенное расширение регистрового диапазона до трёх октав без заполнения середины и монотонное повторение одного звука ассоциирует воображение с густым туманом, как указано в ремарке: «в нежно звящем тумане». «Впечатление должно быть одновременно могущественным и мягким по очертаниям» [6, 150].

Второй раздел помечен автором как *peu a peu sortant de la brume* (постепенно выходя из тумана). С величественным великолепием раскрывается образ поднимающегося из вод собора. Нарастающая динамика от *sempre pp* до звонкого *f*, усложнённая аккордовая фактура с тональными сдвигами в *H-dur*, а затем в *Es-dur*, с красочным наполнением различного рода фигурациями и колокольными кластерами. Плотные, массивные аккорды с триольной фактурой и октавы, изложенные шестнадцатыми длительностями, создают впечатление множества гудящих на открытом пространстве звонов и бликов от сверкающих на солнце соборных глав.

peu a peu sortant de la brume



В третьем разделе отчётливо вырисовывается устойчивый *C-dur*, отмечая середину прелюдии суровым, полнозвучным, органно-хоровым хоралом, с ремаркой автора – *Sonore sans durete* (звонко, но не резко). «Нужно, чтобы мы испытали могущество католических песнопений – грандиозное и холодно-величественное» [6, 150]. Здесь господствует диатоника

разложенных квартсектаккордов на основе органного пункта *do*, который играет роль звучащего вдалеке колокола. (Здесь также можно говорить о присутствии в подсознании композитора звучания индонезийского гамелана и воспоминаний о «Стольном граде Киеве» и колокольных звучаниях «Бориса Годунова» М. П. Мусоргского). Эти аккорды весьма полновесны, но благодаря фактуре и регистру звучат мягко, как бы издали:



А появившийся *си-бемоль* придаёт звучности миксолидийский оттенок:



Хорал растворяется в колокольно-туманных гармониях. И вот мы снова слышим «редкий перезвон» (одна из техник колокольного звона), звучащий уже в предчувствии скорого возвращения обратно, в царство Посейдона. Его приглушённые зовы наполняют два такта, а после внезапно замирают, и их сменяют другие смутные и, в какой-то мере, скорбные отзвуки. После внезапного *pianissimo* происходит замедление поступательности движения. Еле слышно вибрирует басовый колокол. Это отзвуки в глубине собора, предвещающие скорое возвращение всего великолепия города обратно в пучину волн морских.

As энгармонически меняется на *gis*, что становится основой доминантового лада в четвёртом разделе пьесы. В тональности *cis-moll* оживает дорийская тема с пометкой автора – *un peu moins lent (Dans une expression allant grandissant)* – чуть подвижнее, с выражением (постепенно, всё величественнее):

Un peu moins lent (Dans une expression allant grandissant)



Глухо звучащая, она теперь в низком регистре развёртывается и расцвечивается новым обертоновым абрисом и восходящими секвенциями. Гармоническое обрамление темы усложняется, интонационные тяготения обостряются: вместо пустых кварто-квинтовых созвучий и полнозвучных квартсектаккордов хорала начала прелюдии, здесь преобладают секундовые сочетания, создающие сильную напряжённость, практически визуализируя этот эффект:



Четыре такта длится эта драматически-напряжённая кульминация, оживляя в воображении картину поднявшегося из вод собора. На эллиптической цепочке параллельных септаккордов происходит мгновенное угасание динамики, возвращая образ в вуаль густого тумана.

Басовые колокола звучат едва слышно.

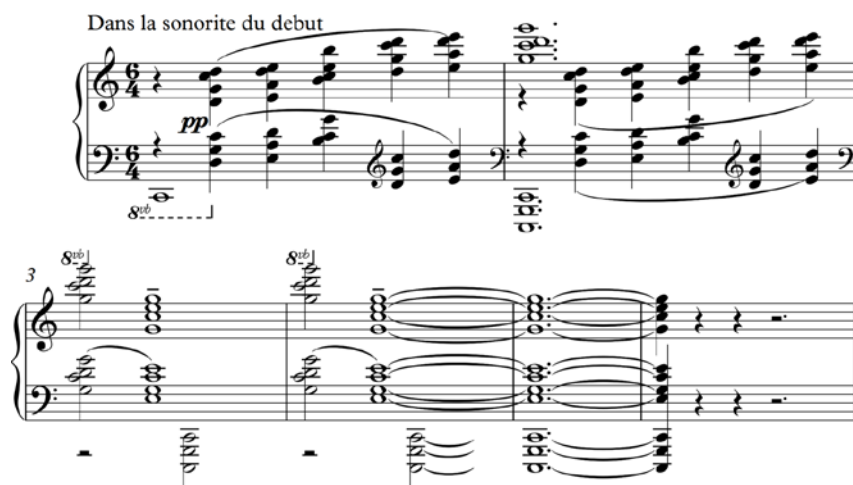


Пятый раздел – варьированная реприза – построен на преобразованной теме хорала. Здесь стоит ремарка – *comme un echo de la phrase entendue precedemment* (как эхо предыдущей фразы). Тема звучит на фоне, как бы завуалированного, растворяющегося сопровождения повторяющихся фигураций, звучащих подобно таинственному гулу морских глубин:



Шестой раздел – маленькая кода играет роль обрамления пьесы, она органично завершает звуковую легенду, придавая всей композиции целостность и завершённость. Снова слышны последовательные восхожде-

ния, как в начале прелюдии, только на этот раз в безусловном *C-dur* с секундовым наполнением, доминантовый лад отсутствует, повествование завершено. Реплика *Dans la sonorite du debut* (в той же звучности, как в начале) напоминает, о возвращении к первоначальному настроению:



«Среди требований, предъявляемых к исполнению “Собора”, постоянным является требование овладения этой техникой “глубинного звукоизвлечения” – это “давление погружения”, которое должна совершать рука пианиста, как если бы ей надо было достать затонувшие камни, а мгновение спустя эта же рука начинает ударять в огромный колокол собора, то есть, как будто исполняет роль главного звонаря. Этими двумя противоположными способами воздействия на струну достигается поразительный контраст» [8, 104].

Прелюдии Дебюсси – это неисчерпаемый источник художественных впечатлений для любого музыканта и исследователя фортепианного искусства. Находясь в числе ярчайших знаков импрессионизма, эта музыка всегда будет существовать как яркий символ художественных достижений мировой музыкальной культуры.

Список использованных источников

1. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. Л.: Музгиз, 1963. 378 с.
2. Барановская Р. И., Ионин Б. С., Левик Б. В., Рыцлин Л. Л., Ширинян Р. К. Музыкальная литература зарубежных стран. Выпуск 5. М.: Музыка, 1972. 388 с.
3. Виниченко А. А. Внеевропейские факторы в музыкальном искусстве начала XX века. Диссертация на соискание степени кандидата искусствоведения. Саратов, 2006. 220 с.
4. Дебюсси К. Прелюдии. М.: Музыка, 1984. 56 с.
5. Денисов Э. В. Современная музыка и проблемы эволюции композиторской техники. М.: Советский композитор, 1986. 207 с.
6. Корто А. О фортепианном искусстве. М.: Классика – XXI, 2005. 246 с.
7. Кремлев Ю. Клод Дебюсси. М.: Музыка, 1965. 792 с.
8. Лонг М. За роялем с Дебюсси. М.: Советский композитор, 1985. 163 с.
9. Яроциньский С. Дебюсси, импрессионизм и символизм. М.: Прогресс, 1978. 232 с.

ОБ ИЗУЧЕНИИ ГАММОВОГО КОМПЛЕКСА С ДЕТЬМИ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО

В статье поднимается актуальная для обучения игре на фортепиано тема – развитие технических навыков учащихся младших классов детской музыкальной школы. Авторами описывается собственный опыт работы в данном направлении.

Ключевые слова: обучение на фортепиано, гаммы, младшие школьники.

Как известно, работа над гаммами и всем гаммовым комплексом является важной составной частью воспитания пианиста. Разучивание гамм необходимо для формирования и развития пианистического мастерства [1]. Изучение гаммового комплекса помогает учащимся: познакомиться с ладотональной системой; усвоить главные формулы фортепианной техники в сочинениях эпохи барокко, стилях классицизма, романтизма; слышать и слушать двухголосные пассажи; выработать пальцевую чёткость, ровность, беглость; укрепить аппликатурную дисциплину, точность.

Перечисленные качества необходимы для ученика-пианиста, обучающегося по дополнительным предпрофессиональным программам. Однако сегодня в музыкальных школах и школах искусств реализуются, также, общеразвивающие программы. Обучение в рамках таких программ проходят дети, не имеющие так называемого убедительного «комплекса пианиста» (глаза, мозг, руки, ноги, уши) – комплекса достаточно развитых музыкальных способностей, позволяющего успешно справляться с требованиями учебного плана и осваивать интересный с пианистической точки зрения репертуар. Возникает вопрос: нужно ли с этими детьми разучивать гаммы?

Ответ однозначно положительный. Кроме того, что лежит на поверхности процесса изучения гамм – расширения слухового опыта, активное развитие мелкой моторики, игра на фортепиано двумя руками развивает оба полушария мозга. В повседневной жизни наши ученики правши и левши. У правшей развито левое полушарие, у левшей – правое. Но за клавиатурой фортепиано дети должны быть универсалами, то есть хорошо владеть движениями обеих рук, совмещая различную фортепианную фактуру, то есть координировать свои движения.

Исполнение гамм не должно быть механическим. Оно должно быть в той или иной степени художественным, приносить эстетическое удовольствие. Важно не только что играть, но как играть. Чтобы изучение гамм не было скучной, механической работой, мы вместе с нашими учениками придумываем образные сравнения, метафоры, сюжеты (для этюдов), превращая инструктивный материал в музыку с решаемыми звуковыми и художественными задачами. Дети любят и хотят играть, и наша задача превратить момент работы над гаммой в интересную «игру».

Когда мы начинаем знакомить учащихся с гаммами, мы вводим их в мир тональностей, объясняя их художественный смысл. Тональные смены мы связываем с разными жизненными переменами: вечер сменяет день, после лета наступает осень. Меняются настроения человека: за весельем может быть грусть. Все это в музыке передается разными тональностями и ладами. Как различна цветовая гамма у художника, так и в музыке меняются тональные «краски».

Обращаем внимание коллег-педагогов на то, что такой метод мы используем в работе с учениками 2-3-х классов, то есть с 8-9-летними детьми. В этом возрасте долговременная память у них ещё не достаточно развита, поэтому мы регулярно и терпеливо напоминаем, играем, показываем, как можно разнообразить работу над техникой.

Разучивая гаммы с учащимися младших классов, мы не ставим задачу развития пальцевой беглости. От детей мы требуем убедительного знания тональностей, то есть умения построить мажор и минор от любого звука (зная правила построения диатонических гамм), показать проученность аппликатуры, умения играть гаммы разными группировками (дуоли, триоли, квартоли), разными видами артикуляции, динамики. Темпы: *Andante*, *Andantino*.

Для примера мы предлагаем параллельные тональности *Es-dur* и *c-moll*.

Гамма *c-moll* из первой группы, в которой аппликатура симметричная (*C-dur*, *G-dur*, *D-dur*, *A-dur*, *E-dur*, *a-moll*, *e-moll*, *c-moll*, *g-moll*, *d-moll*). Быстрый способ запоминания аппликатуры в гамме такой: пятые пальцы обеих рук ставим на клавишу «до» (I ступень), а четвёртые пальцы совпадают с соседними клавишами. Это «ре» (II ступень) в левой руке и «си» (VII ступень) в правой руке. Ученики знают, что гамма в пределах одной октавы состоит из двух позиций: правая рука – 1, 2, 3; 1, 2, 3, 4, 5; левая рука – 5, 4, 3, 2, 1; 3, 2, 1 (при движении вверх – к вершине, при движении вниз аппликатура идёт в обратном порядке). Играя гамму на 4 октавы, ученик вслух повторяет аппликатурную последовательность внутри позиций.

Исходя из того, что настоящая беглость пальцев – это ритмически организованная беглость – и в этюдах, и в пьесах приходится исполнять пассажи ритмически организованные, полезно играть гаммы в различных ритмических вариантах. Такая игра гамм особенно способствует ровности звучания и очень полезна ученикам, у которых страдает чувство ритма. Ритмическая игра гамм также много дает учащимся, не обладающим отчетливым тактильным ощущением каждого звука, с вялыми, неактивными, вязнущими пальцами и страдающим нечетким, неточным звукоизвлечением. Ритмическая игра гамм будет заключаться в следующем – игра группировками с подтекстовкой: дуоль на 2 октавы – «Таня»; триоль на 3 октавы – «Танечка»; квартоль на 4 октавы – «Где же Таня».

Более успешно дети справляются с игрой гаммы от основания к вершине, шероховатости появляются при спуске. Это объясняется, тем, что мы, жители Европы, читаем и пишем слева на право (выработанный веками рефлекс). Для преодоления этой трудности мы просим учеников прочувствовать гамму от вершины.

Гамма *Es-dur* из второй группы – от чёрных клавиш (*Fis-dur, Des-dur, As-dur, B-dur, cis-moll, gis-moll, es-moll, b-moll*). Как мы рекомендуем закрепить аппликатуру? Третьи пальцы обеих рук ставим на клавишу «*миб*» там, где 2 чёрных клавиши. Четвёртые пальцы: в левой руке на «*ляб*», в правой руке на «*сиб*» там, где 3 чёрных клавиши. Ещё одна подсказка – 3 и 4 пальцы на «втором этаже» (белые клавиши – «первый этаж», чёрные клавиши – «второй этаж»). Третий палец появляется одновременно в обеих руках и в до миноре и в *Миб* мажоре.

Игра в *Миб* мажоре в противоположном и встречном движении удобна, так как аппликатура и клавиатура зеркальны, смена позиций происходит одновременно в обеих руках.

Аппликатура проучена, границы четырёхоктавных гамм закреплены, теперь можно ставить и решать более сложные задачи.

Часто у учащихся страдает способность координации движения рук, и они не могут согласовать между собой различные задачи, выполняемые разными руками. Ученику необходимо скоординировать составные части музыкальной ткани. Сохраняя независимость каждого элемента музыкальной фактуры. Приобретение навыков координации движения связаны с развитием мышления (надо ясно представить составляющие линии музыкальной ткани, чтобы музыка не звучала однообразным потоком, в котором утонули и ведущие линии, и мельчайшие детали, элементы музыкальной фактуры), слуха (необходимо слышать фактуру музыки в полном объеме) и техники (наиболее важным является гибкость технического аппарата, пластичное взаимодействие всех его звеньев, иначе руки, что называется, «расходятся», одна рука отстает от другой) [2].

Играя гаммы, мы, таким образом, можем рассматривать партии обеих рук как два голоса, самостоятельно ведущие свои мелодические линии, которые могут не совпадать ритмически, артикуляционно и динамически, и которые нужно провести ясно и выразительно. И это будет уже решением задач развития полифонического слуха и мышления. Чтобы тренировать соответствующие мозговые центры, отвечающие за недостатки координации, мы можем поиграть гаммы в следующих вариантах:

Игра гаммы разной артикуляцией, с разной динамикой и темпом.

1. Левая рука – *non legato*; Правая рука – *legato*.

Andante

mp *f* *mp*

2. Левая рука – *legato*; Правая рука – *staccato* пальцевое.

Темп и динамика прежние.

4, $t_4^6 - 3$. Пример для *c-moll*: правая рука: $t_3^5 - 3$, $t_6 - 4$, $t_4^6 - 4$; левая рука: $t_3^5 - 4$, $t_6 - 4$, $t_4^6 - 3$.

В длинных арпеджио в обеих руках 4 палец на втором «этаже» – «*sib*» «*mib*» – это чёрные клавиши. Первый «этаж» – это белые клавиши. Так как клавиши в арпеджио расположены более широко, то возможно сравнение с цаплей, аистом, журавлём – эти птицы на длинных ногах, ходят с большей длиной шага. Такое сравнение подходит для артикуляции *legato*. Но можно играть арпеджио и пальцевым *staccato* (игровой приём – палец как-бы сдирает кожицу с поверхности клавиши, делая движение внутри кисти, под ладонь). Такое движение можно сравнить с неторопливым бегом страуса.

Образных сравнений может быть множество, всё зависит от того, насколько развито ассоциативное мышление учеников. Такой метод работы позволяет детям понять взаимосвязь между игровым приёмом и звуковым, художественным образом. Наша задача тщательно следить за отсутствием зажатости, устранять (если это возможно!) «корявость» в игре учеников. Педагог должен следить за положением кисти, рук, контролировать положение первого пальца при смене позиций, следить за положением плечевого пояса – он не должен быть поднятым, фиксированным, то есть педагог должен помогать детям играть свободно, удобно, органично.

Необходимо, чтобы ученик осознавал, что в зависимости от характера звучания применимы и различные пианистические движения, что качество звука связано с соответствующим движением корпуса, руки, пальцев. У ученика постепенно должна выработаться автоматическая связь между желаемым звучанием и пианистическим движением, то есть сформироваться так называемое мышечное чувство. Добиваясь необходимого звукового результата, ученик будет совершенствовать свои пианистические движения, физически приспособляясь к выполнению постоянной цели. Поэтому, играя гаммы, мы должны ставить перед учащимся конкретные звуковые задачи, учить гаммы различными способами, направляя слуховое внимание на звуковой результат. Работа над гаммами и всем гаммовым комплексом является необходимой составной частью воспитания и развития наших учеников.

Список использованных источников

1. Титенкова Е. Е. Занимательные гаммы. Некоторые важные моменты в игре гамм [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». ИД «Первое сентября». URL: <https://открытыйурок.рф/статьи/581764/> (Дата обращения 12.03.2019).

2. Черёмушкина В. Н. Гаммы в удовольствие. Преодоление технических трудностей в исполнении гамм в классе фортепиано ДШИ и ДМШ [Электронный ресурс] // Портал педагога. URL: <https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=24224> (Дата обращения 13.03.2019).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКОТЕРАПИИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Статья исследует возможности музыкотерапии как нового способа взаимодействия музыки и человека. Представлены аргументы в пользу факта положительного терапевтического воздействия музыки на человека, анализируются труды учёных-медиков и музыкантов, начиная с древнейших времён и до наших дней

Ключевые слова: музыкотерапия, личность, развитие, музыка

Искусство включает в себе большой потенциал для развития личности. Музыка издавна использовалась для воздействия на эмоциональную сферу человека. Чувство красоты создаёт в человеке особые эмоционально-психические состояния, возбуждает непосредственный интерес к жизни, обостряет любознательность, развивает мышление, память, волю и другие психические процессы [1].

В последние десятилетия в психологии выделилось целое направление – *музыкотерапия*, многочисленные методики которой предусматривают использование музыки в качестве основного развивающего и даже лечебного фактора для усиления воздействия на личность и повышения эффективности её развития через прослушивание музыкальных произведений определённого содержания, индивидуальное или совместное музицирование. Музыкотерапия как часть арт-терапии – это способ (метод), основанный на занятиях музыкальным художественным творчеством и игрой, она применяется как средство психической гармонизации и развития человека. Воздействие музыки на человека многогранно. Музыкотерапия является средством свободного самовыражения и самопознания, предполагает атмосферу доверия, высокой терпимости и внимания к внутреннему миру человека. В основе данного направления лежит использование различных методов воздействия музыкой или пением, выбор которых определяется конкретно поставленными задачами [1].

Также музыкотерапия – это целенаправленное применение музыки или музыкальных элементов для достижения целей восстановления, поддержания и содействия психическому и физическому развитию. С помощью музыкотерапии человек должен приобрести возможность лучше понимать себя и окружающий мир, свободней и эффективней в нём функционировать, а также достичь большей психической и физической стабильности. Абстрактная формулировка понятия музыкотерапии требует субъективного принятия соответственной научной точки зрения и не может быть окончательно утверждена из-за разнообразия трактовок и неточности термина [1].

Музыкотерапия – наиболее древняя и естественная форма коррекции эмоциональных состояний, которыми многие люди пользуются, чтобы

снять накопленное психическое напряжение, успокоиться, сосредоточиться. В основе музыкотерапии лежит несколько *видов* воздействия:

- эстетическое – возникают положительные ассоциации, выстраивается образный ряд;
- физиологическое – с помощью музыки отлаживаются отдельные функции организма;
- вибрационное – звуки активизируют различные биохимические процессы на клеточном уровне.

«Музыка – это лекарство, которое помогает преодолеть депрессию, мрачные стороны жизни, проблемы и неудачи. А потом дарит желание жить дальше», – так говорил российский историк, профессор и академик Василий Осипович Ключевский. Именно музыка способна воздействовать на человека своими звуковыми образами, пробуждать светлые чувства, открывать двери в самые потаённые чувства, возвращать былые переживания и «оживлять».

Недаром в Древнем Египте лучшим средством от различных болезней являлось хоровое пение, а на Руси для лечения головной боли, болезней суставов, а также снятия порчи и сглаза использовали мелодию колокольного звона. Современные учёные объяснили это тем, что колокольный звон обладает ультразвуковым излучением, которое способно предотвратить большинство вирусов и болезней. Немецкий поэт Новалис ещё в XVIII веке называл любую болезнь музыкальной проблемой, которая требует музыкального лечения [1].

Но, только начиная с XIX века, искусство и медицина стали идти вместе рука об руку, хотя ещё Пифагор предложил использовать музыку как лекарство против гнева, ярости и пассивности души. Предпосылки лечения музыкой можно обнаружить в древнегреческой мифологии, где Асклепий, бог медицины и врачевания, добивался излечения больных, играя на трубе. Демокрит исцелял болезни, играя на флейте. Таким образом, ещё в древности люди верили и пытались доказать лечебные свойства музыки.

В наше время с целью развития личности и лечения музыкотерапию стали применять относительно недавно. Этот метод широко использовал в своей практике американский невропсихолог Оливер Сакс. О своих интересных наблюдениях он рассказал в книге «Музыкофилия». В ней он описывал своих пациентов, которые боролись с недугами с помощью музыки. «Музыкофилия – это очередное доказательство того, что наука тоже бывает поэтичной. Любая мысль – это отчасти импровизация; а самый удивительный музыкальный инструмент – это не рояль, не скрипка и не арфа, это – человеческий мозг», – писал он. Таким образом, он провёл параллель между музыкой и медициной, считая, что этот вид искусства тесно взаимосвязан с организмом человека. Сакс утверждал, что музыкальный инстинкт присущ человеку в той же степени, что и языковой, так как люди являются музыкально-биологическим видом не в меньшей степени, чем видом линг-

вистическим. Он считал, что у человека есть эмоциональная память, на которую музыка имеет прямое влияние [2].

В своей книге «Музыкафилия» Сакс подробно описал случай одного из пациентов, у которого случился инсульт, стала развиваться моторная афазия. Пациент не мог говорить, несмотря на интенсивную речевую терапию. Однажды ему попробовали назначить музыкальную терапию, в которую входило пение одной и той же песни под аккомпанемент. В начале у пациента получалось произносить только несколько слов в песне. После увеличения терапии до трёх раз в неделю количество слов возросло, а произношение улучшилось. Через некоторое время пациент выучил не только эту песню до конца, но и ещё несколько других. После таких занятий в течение двух месяцев он научился строить короткие, но адекватные фразы и предложения [2].

Аналогичный случай произошёл и с русским композитором Виссарионом Шебалиным. После инсульта у него развилась сенсорная афазия. Но, несмотря на это, он сохранял полную способность сочинять музыку. В этот период он написал свою «Пятую симфонию», которую Дмитрий Шостакович назвал «блестящим творением, наполненным эмоциями, оптимизмом и радостью жизни».

Такую же музыкально-терапевтическую методику используют в практике с детьми, страдающими аутизмом. Маленькие пациенты часто сталкиваются с речевыми трудностями, но они могут петь и понимать слова, положенные на музыку. Ведь речь – это не просто слова, выстроенные в определённую последовательность, у неё есть интонация, модуляция, ритм, темп и мелодия. Это говорит о том, что музыка живёт в каждом нашем слове. Люди с врождёнными нарушениями слуха и речи способны чувствовать звуковые вибрации. Так, несмотря на свой недуг, Амнон Далети стал одним из известных танцоров мира. «Когда мне было десять лет, я полюбил искусство. Я увидел по телевизору спектакль Большого театра и был потрясен вращениями в пируэтах. Я хотел танцевать сердцем. Хотя я не могу слышать музыку, но я могу её чувствовать», – говорил он в одном из своих интервью.

«Музыка – это акустический состав, вызывающий в нас аппетит к жизни, как известные аптечные лекарства вызывают аппетит к еде», – утверждал великий И. Гёте. Поражает случай однорукого пианиста Пауля Виттенштейна. Во время Первой мировой войны он потерял правую руку, после чего впал в отчаяние. Но любовь к искусству не смогла покинуть его душу, и тогда он все же решил продолжить творческую деятельность. Вместо концертной практики он занялся педагогической. Что самое удивительное, так это то, что он, работая своей культей правой руки, всякий раз мог удобно и правильно проставить аппликатуру.

Можно отметить, что музыка оказывает огромное влияние на человека как духовное, так и на физическое состояние. Под воздействием му-

зыки способно нормализоваться давление, так как музыка благотворно влияет на внутренние органы. Музыкальное воздействие проходит на уровне клетки. Каждый орган имеет свою частоту колебаний в определённых диапазонах. Если у какого-либо органа сбивается частота при болезни, то музыка настраивает этот орган на определённую частоту для исцеления. Так, в московском центре «Эдис» практиковали метод с датчиками. Процедура показала, что после такой терапии люди, больные сахарным диабетом, показывали положительную динамику в связи со снижением сахара в крови. Но почему датчики прикрепляются именно к коже человека, а не к ушам? Ответ очевиден. Кожа воспринимает гораздо больше децибел, чем ухо.

Но все же прослушивание музыки не менее благоприятно влияет на организм человека. К примеру, шизофреники ведут себя более стабильно под музыку Генделя. Музыка Моцарта помогает снимать стресс. Творения этого великого композитора очень широко используются в музыкотерапии и имеют огромный эффект, что до сих пор считается загадкой. Так, слушая музыку Моцарта по совету врача, Ж. Депардьё избавился от заикания. Такой метод так и назвали – «Эффект Моцарта» [1]. Его музыка способна оказывать успокоительные воздействия, а вот музыка Вивальди скорее наоборот – бодрящее и пробуждающее. «Вивальди для мыслей, Моцарт для здоровья» – подчёркивал О. Сакс. А вот Бах больше подходит для очищения и гармонии души с телом [2].

Разнообразная музыка оказывает разное влияние на организм. Во время выступления музыкант (особенно джазовые исполнители) очень часто импровизирует. В этот момент организм насыщается положительными эмоциями, то есть эндорфином – «гормоном счастья». А вот рок-музыка способна будоражить и заряжать энергией, как положительной, так и отрицательной, в зависимости от настроения.

Основная цель музыкотерапии состоит в развитии самовыражения и самопознания через искусство, а также в развитии способностей к конструктивным действиям с учётом реальности окружающего мира [1]. Следовательно, можно сделать *вывод*, что музыка тесно взаимосвязана с сознанием человека. Её применение широко и обширно не только в медицине, но и в жизни людей. Музыка – одна из величайших чудес света. «В мире нет ничего выше искусства. В сравнении с ним богатство, положение, власть не стоит и медного гроша» (О. Сакс) [2].

Список использованных источников

1. Кучкова Т.Ю., Миндубаева Н.Н. Оздоровление слепых и слабовидящих детей средствами музыки с учетом внедрения ФГОС [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/proektnaya-rabota-na-temu-ozdorovlenie-slepih-i-slabovidyaschih-2186583.html> (Дата обращения 13.03.2019).
2. Сакс О. Музыкафилия: Сказки о музыке и о мозге. М: АСТ, 2017. 448 с.

ПОДГОТОВКА УЧАЩЕГОСЯ К ИГРЕ ПО СЛУХУ

Исследователь акцентирует внимание на важности импровизационных и творческих методов обучения юных гитаристов игре по слуху. Приводятся конкретные примеры из педагогической практики автора, описаны упражнения по формированию навыка игры по слуху.

Ключевые слова: музыка, классическая музыка, обучение, гитара, игра по слуху

В последние десятилетия многие представители музыкальной педагогики всё чаще обращают внимание на разрыв между развитием у учащихся техники и воспитанием творческой инициативы, слуховой активности, самостоятельности. Большинство выпускников музыкальных учебных заведений, умея исполнять определённое количество ранее выученных с педагогом пьес, оказываются явно неспособными к самостоятельному творческому мышлению. Педагоги справедливо считают причиной этих недостатков – отсутствие систематического целенаправленного обучения игре по слуху. Они считают, что обучение этой форме музицирования – прямой путь к развитию творческой активности, инициативы и самостоятельности юных музыкантов. Постепенно от подбора услышанного произведения учащиеся по мере своих способностей смогут перейти к импровизированию, а в дальнейшем и к сочинению музыки, то есть к высшей форме музицирования [1].

Умение подбирать мелодии по слуху и аккомпанемент к ним необходимо каждому исполнителю для практической работы, как в художественной самодеятельности, так и на профессиональной эстраде. К сожалению, далеко не все могут это успешно делать, так как программа обучения в музыкальных учебных заведениях не предусматривает в полной мере развитие подобных навыков.

Систематические занятия игрой по слуху не только на специальности, но и на уроках общего фортепиано на протяжении всего процесса обучения помогли бы развитию музыкальных способностей учащегося: обогатили бы его мелодический и гармонический слух, ещё более развили бы чувство ритма, музыкальную память и мышление. При игре по слуху так же вырабатываются и укрепляются связи музыкально-слуховых представлений и ощущения клавиатуры, что в свою очередь, ведёт к большей свободе и уверенности при исполнении музыкальных произведений на инструменте [1].

Развитие слуховых навыков даёт возможность учащемуся глубже почувствовать музыку, понять её содержание, подготавливает к самостоятельной работе над музыкальным произведением. Игра по слуху развивает творческую инициативу, фантазию, приближает ученика к искусству импровизации. Занятия в этом направлении должны стать обязательной ча-

стью урока по специальности. Под игрой по слуху мы понимаем исполнение на инструменте музыкального материала, усвоенного и непосредственно воспроизводимого на основе музыкально-слуховых представлений без помощи нот. В процессе подбора у учащихся развивается музыкальная память, воспитывается музыкальный вкус, вырабатывается двигательно-слуховая взаимосвязь. Учащийся постигает слухом ритм, элементы лада, тональности, гармонические средства (интервалы, аккорды), закономерности развития мелодии и гармонии и, наконец, приобщается к ощущению музыкальной формы [1].

Обучение игре по слуху мы предлагаем начинать на первых уроках с такого упражнения: ученик предварительно учит расположение нот на минимальной части инструмента (октава по диатонике), и преподаватель предлагает ему стать на этом начальном этапе не просто музыкантом, а сразу композитором.

Используя простой принцип построения слов из букв, мы составляем мотивы из нот. Например, слово «Мама» состоит из буквы $m+a+m+a$, по аналогии берём любые две ноты, желательно соседние, так как это близкая интонация, и повторяем их два раза: «ми фа ми фа». Получился мотив, который будет образцом для следующего, состоящего из нот «соль ля соль ля». Каждая последующая пара нот будет рождать для ребёнка, названного композитором, неповторимую интонацию. Незаменимым здесь будет артистизм преподавателя, который в этот момент подпевает, разукрашивает мимикой каждую попевку.

Действия рук и пальцев будут подчинены слуховому контролю, образность, подсказанная преподавателем, возобладает над «зрительно-снайперским» отношением к игре. Юному музыканту задаётся на дом сочинить свой вариант мотива из соседних нот и опробовать его по всему изученному диапазону, а также охарактеризовать особо понравившиеся фрагменты. На следующее занятие ученик представляет свои музыкальные изыскания.

Возможно, он был не строг к соблюдению закономерностей секвентных обращений, не это главное, важно то, что он творил, и в мире звуков ощутил себя «как рыба в воде». Нужно обязательно поддержать ученика, какую бы «фантазию» он вам ни продемонстрировал.

Разберёмся, что же происходит, когда учащийся занимается предложенным способом «сочинения музыки»: во-первых, он учит расположение нот на инструменте, что часто представляет сложность для обучаемого. Во-вторых, произнося, а по возможности и подпевая, развивается голос, дыхание, ученик «пропускает музыку через себя». И самое главное, играя мотив за мотивом, он начинает предслышать, формировать своё собственное «ощущение» каждой ноты и интонации, звуковысотности, громкости, штриха и агогики.

Любую попевку можно поиграть в разных характерах и образах, предложить пофантазировать в каком бы мультфильме она пригодилась. Если в низком регистре и исполняется тихо – это таинственность, если громко – то величественность, это богатыри или великаны, играет коротко – сцена-страшилка и т. д. Предлагаем ученику сочинить все возможные варианты, постепенно используя большее количество нот в мотиве и более широкие интервалы. Чем шире интервал, тем сложнее его перенести на следующее мелодическое звено, а значит нужно считать ступени. То есть, таким образом изучаем интервалы. Можно предложить ученику удачные варианты «сохранить для истории», а, следовательно, понадобятся нотные знаки, длительности, возможно, штрихи, динамика, даже паузы. Часто в запутанной паутине секвентных обращений встречаются фрагменты, созвучные классическим: «Цыганочка», «Чижик-пыжик», «Токката и fuga Ре минор» Баха. Преподавателю нужно разработать шаблоны к всемирно известным шедеврам и исполнить их ученику в удобный момент.

Способ избежать ошибок и неточностей в игре секвенций – это расстановка музыкальных акцентов. Разговаривая с учеником, можно попробовать ставить ударения в словах неправильно, чтобы наглядно показать необходимость верных и точных акцентов в речи. Сразу же применяем полученный опыт к музицированию. Выделяем один из звуков секвенции более громким звучанием, затем – второй третий, и так далее в зависимости от количества в звене. Ищется самый интересный (естественно, для ученика) вариант звучания фрагмента, а затем применяется ко всем остальным. Отыскав для себя смысл и характерность звучания первого элемента, все остальные исполнит с верными акцентами. Сильная доля, то есть ударение, – это уже осознание такта и метра.

В работе с учащимися по классу классической гитары, используя квартовый строй, мы имеем возможность удобной аранжировки басовым голосом наиболее интересных мелодических построений. Строй гитары: 1-струна ми, 2-струна си, 3-струна соль, 4-струна ре, 5-струна ля, 6-струна ми. Шестая и пятая записываются как ноты малой октавы, а четвертая ре первой. Если играть в *ля миноре*, то это основные ступени функций. Бас Ля представляет функцию Тоники, бас Ре функцию Субдоминанты, бас Ми функцию Доминанты.

Пример: звучит мелодия-соль фа соль фа, фа ми фа ми, ми ре ми ре, ре до ре до и так далее – одна из вариаций «Цыганочки». Ученику ставится задача одиноко звучащую тему поддержать и украсить линией басового голоса, которую можно выбрать из трёх уже представленных ранее. Каждый из мелодических фрагментов необходимо сыграть, услышать, дать оценку «красиво-некрасиво» с тремя функциональными звуками баса. Помощь учителя в такие моменты крайне необходима.

Нужно обязательно несколько раз играть музыкальный образец в оригинальном виде, не показывая гриф инструмента. Возможно, разде-

литься на ансамбль, поочередно играя партии баса и мелодии. В таком варианте ученику легче сконцентрироваться на своей задаче, заведомо зная, что другая партия звучит правильно.

Проблему важности ключевых знаков здесь также можно разьяснить. Пример: играя арпеджио *ми минор*, предлагаем солировать (по одной ноте на каждое арпеджио) с задачей выявить «дружественность» ваших нот и мелодических. Красивые созвучия запоминаются, не красивые исключаются из композиции. Проиграв все выбранные ноты по порядку, подводим итог под звучание арпеджио. Большинство тестируемых приходили к искомому фа диезу при ключе, прочувствовав «собственным ухом» отличие его звучания от фа бекара.

Хорошим упражнением для развития слуха, а также для изучения грифа гитары, является октавная транспортировка. Мелодия, сочинённая в предшествующем упражнении, замечательно звучит в басовом регистре. Педагог демонстрирует этот вариант, украшая *ми минорным* арпеджио, и предлагает на слух подобрать уже знакомую мелодию, причём собственного сочинения, на любой удобной струне низкого регистра. Эта задача несколько сложнее секвентного перебирания нот, но именно тогда формировалось ощущение грифа, предслышанье интонаций и мелодических тяготений. Лишь после такой подготовки считаем возможным переходить к подбору мелодий, хорошо знакомых для ученика, предварительно оговорив диапазон звуков, используемый в произведении. Желательно, чтобы он мог эти мелодии петь, для выполнения заданий дома.

Как говорилось выше, положительное воздействие обучения игре по слуху очевидно. Все процессы познания музыки, музыкальной грамоты, гармонических законов сливаются в одно единое одухотворённое действие, заряжающее положительной энергией его участников. Музыкальный инструмент из медного, деревянного становится частью человека, его средством музыкального высказывания.

Происходит воспитание слухового контроля, умения погружаться в атмосферу музыкальных вибраций. В своих упражнениях мы пытались найти способ, который позволит юным музыкантам погрузиться в мир звуков, мир красок, характеров, настроений. Причём это погружение должно быть незаметным и плавным, вдохновенным и мечтательным. Ведь важно не то, каким упражнением мы заняты на данный момент, какие цели и задачи ставим перед собой, а то, *как* это делается, чем наполняем каждый свой шаг в постижении трансцендентного языка музыки, языка души.

Список использованных источников

1. Дмитриева Е. В. Игра по слуху на уроках общего фортепиано. [Электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.ru/36553257-Igra-po-sluhu-na-urokah-obshchego-fortepiano.html> (Дата обращения 15.03.2019).

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В ИНТЕГРИРОВАННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Автор исследует интегрированное образовательное пространство как условие формирования творческих навыков у учащихся школ искусств. Интегрирование учебных предметов анализируется как мотивирующий фактор в обучении детей музыке. Исследователь анализирует процесс обучения детей игре на музыкальных инструментах в современных ДШИ, проблемы музыкального образования в целом.

Ключевые слова: образование, интегрирование, ДШИ, преподавание.

Мы рождаемся с природной способностью учиться и эту способность необходимо развивать и детям, и взрослым. Современное российское образование предлагает менять формы и методы обучения школьников, внедряя инновационные программы и образовательные технологии. Чтобы процесс обучения был плодотворным, преподаватели выбирают те формы и методы, которые приведут к наилучшему результату освоения учеником учебной программы. Задача педагога состоит не только в том, чтобы научить ребёнка чему-то, но и развить в нём активность, увлечённость, трудолюбие, самостоятельность и ответственность. Восприятие школьника зависит от подачи материала, разнообразных методов и от характера отношений, которые складываются между преподавателем и его подопечным. Поэтому на уроке необходимо создать атмосферу доверия посредством позитивного настроения, уважения и любви к своим ученикам.

Один из главных вопросов в педагогике – как заинтересовать ученика? В образовательном пространстве большое значение имеет интегративный метод обучения – союз педагогических и специальных методов обучения и воспитания. «Интеграция образовательных областей (общей и музыкально-эстетической) интенсифицирует поток познания, количественно и качественно преобразует мышление учащихся и дает возможность гармоничного интеллектуального и художественного развития детей» [1, 93]. Такой метод требует от преподавателей высокой профессиональной квалификации, использования оригинальных методик и новых технологий. Мы, преподаватели, создаем образовательную среду, определённые условия и сопровождаем программу, по которой будет развиваться ребёнок. Мы будем помогать ему в индивидуальном развитии. Здесь важен и материал, и методы, и способы работы. Необходимо выстроить план – «индивидуальную образовательную траекторию» [1, 76], по которой будет развиваться и двигаться школьник, а для этого нужны условия, чтобы он смог применить полученные знания и умения. Во время обучения преподаватель поддерживает познавательный интерес ученика и анализирует его развитие, контролирует физическое и эмоциональное состояние учащегося. Вместе с ребёнком мы обсуждаем темы, которые будем разрабатывать,

создаём проекты, принимаем участие в различных концертах и конкурсах, посещаем выставки и концерты, читаем лекции для детей и взрослых.

Преподаватели специальных музыкальных дисциплин занимаются с учениками индивидуально. Во время учебного процесса выбирается путь, который приведёт к достижению поставленной цели и решению задач. Музыкальное искусство – универсальное средство эстетического и нравственного воспитания школьников, потому что оно формирует внутренний мир человека [1]. При организации интегрированного обучения появляется возможность показать мир во всём его разнообразии с привлечением музыки, поэзии, живописи и других видов искусств.

Как же ученику доступно объяснить, что такое музыка барокко, романтизм, импрессионизм или современная музыка? Каким звуком нужно сыграть то или иное произведение? Мы уже упоминали, что для развития познавательной деятельности учащегося необходимо создать условия для его развития и в этом огромную роль играет интеграция учебного процесса. В образовательном учреждении, где существует интегрированная среда, повышается качество образования [1, 100].

Интегрированный урок отличается от традиционного использованием межпредметных связей, которые повышают интерес к занятиям у школьников, повышают их уровень обучения, развивают мыслительную деятельность. Задача интегрирования – не просто выявить области нескольких видов искусств, а через их связь дать ученику представление о единстве окружающего мира. «Все виды искусства – изобразительное, архитектура, театр, кинематография и художественная литература, так или иначе, связаны с музыкой. Все эти виды искусства объединяются общим признаком – наличием художественного образа» [4, 14]. Ведь творческая деятельность происходит не индивидуально, а в тесной связи с окружающими людьми и артефактами. При организации интегрированного обучения появляется возможность показать мир во всём его разнообразии с привлечением музыки, живописи и литературы. Всё это способствует раскрытию индивидуальных способностей ребёнка, развивает и формирует его творческое мышление.

Структура интегрированного урока – это чёткость и компактность учебного материала, взаимосвязь с музыкально-художественным содержанием интегрируемых предметов. Преподаватель, который готовится провести интегрированный урок по выбранной теме, должен глубоко и творчески подойти к подаче материала. Речь педагога должна быть доступной, но, в то же время, профессиональной. Урок необходимо построить так, чтобы учащийся понимал и принимал поставленные перед ним задачи и активно их реализовывал.

Интегрированный урок позволяет решить несколько задач, которые не просто вписать в традиционный урок. Вот некоторые из них: повышение мотивации для достижения цели за время нестандартной формы урока;

организация развития мышления – сравнение, анализ, подведение итогов. Преимущество интегрированного урока над традиционным монопредметным очевидно. Интеграция способствует снятию напряжения, перегрузки, утомлённости учащихся за счёт переключения их внимания на разнообразные виды деятельности во время урока. Умение педагога при изучении музыкального материала параллельно знакомить детей с литературой, живописью, скульптурой, балетом побуждает учащихся к тому, чтобы они могли объединить полученные знания в единое целое и выйти за рамки музыкального материала. Необходимо грамотно разбить урок на несколько частей, где первая часть – введение в тему урока, вторая – развитие этой темы, заключительная – подведение итогов и способ убедиться в том, что учащийся хорошо усвоил материал, который предложил преподаватель.

Стимулировать ученика на творчество – одна из главных задач педагога. Необходимо раскрыть творческий потенциал ребёнка и придать ему уверенность в своих силах. Самое важное – найти ноту звучания, выразительности, убедительности в создании художественного образа с помощью других видов искусств, таких как картины художников, скульптура, балет, опера или фотография. Преподаватель, не выпуская из рук музыкального инструмента (виолончель), показывает, как должно прозвучать то или иное произведение – как строится фраза, каким звуком надо сыграть, каким штрихом и в какой части смычка, каким должно быть вибрато. Концертмейстеры активно участвуют в создании музыкальных образов и настроений, поддерживают учеников. Также необходимо воспитать в ученике волевые качества: выдержку, настойчивость, упорство в преодолении трудностей, умение самостоятельно решать музыкально-исполнительские задачи. Сочетание музыки, поэзии, изобразительного искусства даёт возможность сделать уроки увлекательными и интересными. Грамотный преподаватель так построит урок, что вызовет у ученика большой интерес к теме и убедит ребёнка в том, что это он сам пришёл к такому выводу в создании художественного образа. В классе царит творческая атмосфера.

Нетрадиционные формы урока формируют у учащихся новые знания, знакомят с творчеством художников, поэтов, композиторов, развивают образное мышление, эстетический вкус, умение сравнивать и анализировать. В нашей педагогической практике – это урок-экскурсия в места, которые связаны с жизнью и творчеством композиторов и ведущих исполнителей, музыкальная или литературная гостиная, просмотр видео интересных выступлений не только известных музыкантов, но и юных исполнителей в Youtube. Используя такую форму работы, удаётся провести аналогии в тематике музыкальных произведений и произведений живописи, а также показать, как представлена одна и та же тема в литературе, живописи, балете и музыке.

Например, для создания образа упрямого ослика, которого нагрузили тяжёлой поклажей (в пьесах Ж. Металлиди «Упрямый ослик», Ж. Ибера

«Маленький белый ослик»), есть много музыкальных и технических приёмов, которые создают имитацию криков ослика, топот его ножек по грунтовой дорожке. Можно показать картину Исаака Бродского «Ослик» или прочитать стихотворение Е. Григорьевой:

Маленького ослика	Дам ему морковки,
Навьючили поклажей.	Дам ему капусты,
Пожалею бедного,	Потому что ослик
Подойду, поглажу.	Очень-очень грустный...

В старших классах ученики исполняют уже довольно сложные эмоционально-художественные произведения. Например, в исполнении пьесы Камиля Сен-Санса «Лебедь» из цикла «Карнавал животных» для создания образа величавой, грациозной и красивой птицы, которая плывет по глади озера, целесообразно посмотреть хореографическую миниатюру в исполнении великой балерины Майи Плисецкой.

Для создания характера и музыкально-художественного образа в произведениях Д. Каччини, Ф. Шуберта или А. Пьяцоллы «Аве Мария» необходимо показать лики Мадонн Рафаэля Санти (у Рафаэля 42 картины), Леонардо да Винчи (рассказать о его судьбе), М. Врубеля и некоторых современных авторов. Рассказать юным исполнителям, что «Аве Мария» («Радуйся, Мария!») – католическая молитва, обращённая к Деве Марии, матери Иисуса Христа. Её называют ангельским приветствием – «angelico salutatio». Можно прочитать стихотворение Фриды Полак «Аве Мария!»:

Есть у музыки свойства такие,	Звуки трепетно, проникновенно,
Уносящие чувства в зенит.	Как вуалью окутали зал.
Тихо! Слышите? – «Аве Мария!»	И становятся вдруг откровенны
Высотой благозвучной пленит.	Чьи-то грёзы в бездонных глазах.
То чарующим многоголосьем	Мир заполнили звуки живые –
Разливается строгий напев,	Словно горный источник журчит.
То с собой в поднебесье уносит,	Заклинанием «Аве Мария!»
Потаённые струны задев.	Величаво и нежно звучит...

Известно, что более 40 композиторов написали музыку на этот текст. Среди них Дж. Верди, Ш. Гуно, А. Дворжак, Ф. Лист, К. Сен-Санс, Ф. Шуберт, Э. Морриконе, Е. Станкович, А. Пьяцолла и др. Ни одно из этих произведений не является молитвой. Это просто гениальная музыка, которая написана на известные слова. На концертных площадках «Аве Мария» звучит в исполнении вокалистов, хоров, оркестров, а также в переложениях для скрипки, виолончели, флейты, гобоя и трубы.

Также необходимо рассказать юным исполнителям об эмпатии (сопереживание) тому человеку, который это произведение создал. Если говорить о печали в музыке, то она многолика. Есть горе-печаль, печаль-воспоминание, светлая печаль. Способы её выражения на музыкальном инструменте различны. Это построение фраз, нюансы, выразительность тона, вибрато, тембр, внутренняя экспрессия. Важно научить виолончелистов играть «белым» звуком, без вибрато, который напоминает звук флейты на рiано. Такой способ игры применяется исполнителями в наиболее

драматических моментах произведения. Например, в Арии И. Маттезона после проведения темы на *forte*, она как эхо звучит на *pianissimo* или в последнем проведении темы «Аве Марии» Джулио Каччини. И мы убедимся в том, как влияет на творческое самовыражение исполнителя впечатление от просмотра картин, знакомства с поэзией и музыкой.

Проектная деятельность – это тоже интегрированная среда, где педагогические работники активно взаимодействуют с учащимися, организуют практические и творческие занятия, в результате которых у детей формируются картина мира и культура жизни. В искусстве человек духовно-практически осваивает мир посредством художественных образов. В итоге складывается системный многоуровневый процесс познания в определённых пространствах – художественном, поэтическом, музыкальном. Ребёнок начинает осмысливать и соотносить одно явление с другим, находит связи между ними, проявляя это в собственном творчестве [5].

Т. В. Черниговская (психолингвист, профессор Санкт-Петербургского государственного университета, член Совета по науке и образованию при Президенте РФ, доктор биологических и филологических наук) в лекции «Музыка и мозг» приводит слова Ю. М. Лотмана: «Необходимость искусства очевидна. Оно даёт возможность человеку «пройти» не пройденной дорогой, пережить не пережитое в реальном мире, даёт опыт того, что не случилось. То есть искусство – это вторая жизнь» [5]. Важно развивать личность средствами искусства, Черниговская доказывает то, что с раннего детства необходимо детям заниматься музыкой, т. к. идёт тонкая, изысканная настройка нейронной сети, другое восприятие мира. Во время музицирования включаются гены, которые обычно молчат, и они ускоряют и интенсифицируют развитие и пластичность мозга.

Таким образом, интеграция помогает нашим детям видеть богатство и разнообразие мира, помогает им развиваться и совершенствоваться. При интеграции появляется возможность выйти за рамки одного учебного предмета и наглядно показать детям, как всё в мире взаимосвязано.

Список использованных источников

1. Духовно-нравственное воспитание одаренных школьников как основы формирования культуры жизни (ноосферная парадигма образования). Книга 7. Коллективная монография / Под ред. Е. М. Лысенко. Саратов: Саратовский источник, 2016. 208 с.
2. Криволапова Е. В. Интегрированный урок – как одна из форм нестандартного урока. Материалы II международной конференции «Инновационные педагогические технологии». Казань, 2015. 238 с. С. 113-115.
3. Образование сегодня: векторы развития. Материалы IV Международной заочной научно-практической конференции, 31 марта 2015 г. С. 2, 9, 35, 75-76.
4. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. Издательство «Композитор Санкт-Петербург, 2008. 368 с.
5. Черниговская Т. В. Лекция «Музыка и мозг» [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=-4p_Y6mcIoQ (Дата обращения 28.02.2019).

КРИСТАЛЛИЗАЦИЯ ФУГИ В ЛЮТНЕВЫХ СОЧИНЕНИЯХ С. Л. ВАЙСА И И. С. БАХА

Статья посвящена анализу фуги как музыкального явления, приводится история её возникновения и существования в музыкально-историческом процессе. Особое внимание автор уделяет фуге в лютневой музыке, сравнивая два образца в музыке С. Вайса и И. С. Баха.

Ключевые слова: фуга, С. Вайс, И. Бах, лютня, классическая музыка

«Отделение музыки от словесного текста и возникновении категории “чистой”, “абсолютной” музыки с характерным для неё формированием инструментализма как особого типа мышления...» [2, 30] является одним из важнейших новшеств эпохи Барокко. К заметным явлениям в плане результативности происходящих изменений следует отнести сформировавшийся новый тип имманентно-музыкальной логики формы, впервые выдвинувший ориентир и опору на *тему* как на музыкальный персонаж, заменяющий словесный текст. И фуга в качестве непосредственного выражения этой логики и образца монообразной драматургии становится определённым «символом» барокко, переживая свой расцвет в начале XVIII в.

На примере лютневой музыки, как одной из «знаковых» в инструментальной среде эпохи, процессы кристаллизации высшей полифонической формы можно наблюдать с большой степенью очевидности. Сочинения С. Л. Вайса (1687 – 1750) и И. С. Баха (1685 – 1750) органичны в своём соотношении с языковыми контрапунктическими лексемами, являя собой отражение диалектического типа мышления. «Fantasie for guitar solo» С. Л. Вайса, Фуга «in E» из «Сюиты для лютни № 2» (BWV 996), а также фуга из цикла «Прелюдия, Фуга и Аллегро» (BWV 998) для лютни И. С. Баха – образцы, весьма зримо иллюстрирующие этапы исторического движения к фуге как к полноправной части циклической формы

Так, «Fantasie for guitar solo» С. Л. Вайса представляет собой практическое подобие модели барочного микроцикла «прелюдия – фуга» с соответствующим делением на два отличных по типу изложения раздела. Первый, собственно, и является фантазией как таковой, в то время как второй – не что иное, как вариант сжатой трёхголосной фуги. Её ориентирами, безусловно, можно считать экспозиционный и репризный разделы с проведением тем в следующих тональных отношениях: экспозиция – T-D-D (пр. 1), реприза – T-D-T (пр. 2):

Пр.1. С. Л. Вайс. Фантазия для гитары соло
(экспозиция второго раздела)



Пр. 2 С. Л. Вайс Фантазия для гитары соло (реприза второго раздела)



В «Фантазии» нет прямых обозначений, указывающих на фугу как форму или же самостоятельную часть. Свободное построение композиции предопределено самим её названием. Однако в сюитах композитора, где заголовки каждой части являются необходимым текстовым элементом, такие обозначения встречаются нередко. Сайт, посвящённый творчеству С. Л. Вайса <http://www.slweiss.com> позволяет говорить об этом предметно, публикуя не только нотные материалы автора, но и комментарии к ним:

"Suite" in d minor			
Movements	Smith no.	Source(s)	SW vol.
1. Prelude	120	L	IV 34-35
2. Largo	73	L	III 139-141
3. Fuga	81	L	III 161-162
4. Le Sicilien	123	L	IV 41-43
5. Gavotte	126	L	IV 47-48
6. Menuet	72	L	III 139
7. Gigue	125	L	IV 45-47

Recording:

"Suite" in d minor			
Movements	Smith no.	Source(s)	SW vol.
1. Prelude	451	M	
2. Courante	249	D / M	
3. Fuga	81	L	III 161-162
4. Presto	466	M	

Recording:

- Lutz Kirchhof - 1/1986 (1992) - 2CD / Sony SzK 48391 (2)

Подобное «вхождение» фуги в состав цикла и функционирование в нём наряду с курантой, сарабандой, аллемандой и другими традиционно составляющими частями можно наблюдать и в сюитах И. С. Баха, созданных для лютни.

Долгое время, равно как и сонаты, партиты, сюиты соло для скрипки и виолончели, они лежали в рукописях без движения. Вернувшись из забвения, лютневые шедевры как образцы произведений, где «особенности конструктивного построения искусно переплетены с возможностями воздушного звучания нежнейшего инструмента» [1], обрели своё «второе дыхание» в транскрипциях для классической гитары. Четыре лютневых сюиты, а также «Прелюдия, Фуга и Аллегро» для лютни И. С. Баха сегодня составляют основу полифонического репертуара любого профессионального гитариста.

С точки зрения драматургии, формообразования и принципов тематической работы, эти произведения можно поставить в один ряд с полифоническими сочинениями, вошедшими в «Хорошо темперированный клавир». Фуги из «Сюиты № 2» и «Прелюдии, Фуги и Аллегро» сопоставимы с клавирными с позиций используемых в них драматургических принципов и приёмов тематической работы. Отлично лишь фактурное изложение, ориентированное непосредственно на лютню как инструмент более лёгкого и тонкого звучания. Формы достаточно гибко чередуют насыщенные по контрапунктической работе трёхголосные разделы (примеры 3, 4, 5) с двухголосными интермедиями, призванными в известной мере снять полифоническую плотность (примеры 6, 7):

Пр. 3. И. С. Бах. Фуга из сюиты для лютни №2 (фрагмент экспозиции)



Пр. 4. И. С. Бах Фуга из цикла «Прелюдия, Фуга и Аллегро» (начало экспозиции)



Пр. 5. И. С. Бах. Фуга из цикла «Прелюдия, Фуга и Аллегро» (фрагмент экспозиции)



Пр. 6. И. С. Бах. Фуга из сюиты для лютни №2 (фрагмент разработки)



Пр. 7. И. С. Бах. Фуга из цикла «Прелюдия, Фуга и Аллегро» (фрагмент разработки)



По-видимому, драматургический сценарий звучащей фактуры имел далеко не последнее значение в адресности произведения конкретному инструменту. И вполне вероятно, что акустическая весомость, выстроенная не столь соразмерно на достаточно большой протяжённости (а обе фуги весьма объёмны), находилась бы в явном несоответствии со звуковыми возможностями лютни. Её хрупкий приглушённый тембр по силе и обертоновой сочности уступал тембрам струнно-смычковых инструментов (виолончели, альты, скрипки), звуковые и технические возможности которых в тот же исторический период были ярко раскрыты Антонио Вивальди.

В целом же, представленная картина жизнеспособности фуги в рамках определённой ветви инструментализма, находится в полном соответствии с характерным для музыки барокко языковым «кодом» полифонии. Любая локализация области предметного исследования и анализа подтверждает это, выявляя «знаки» фактического действия такого «кода» в качестве средства звуковой коммуникации. Лютневая музыка в этом смысле – не исключение. Кристаллизация высшей полифонической формы в рассмотренных выше сочинениях С. Л. Вайса и И. С. Баха – логический этап многовекового процесса полифонизации её репертуара и движения по пути профессиональной «академизации» светского инструмента.

Список использованных источников

1. Гванета Бетанели. Гитарная бахиана [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bibliotekar.ru/gvaneta/19.htm> (Дата обращения 12. 12. 2018).
2. Крупина Л. Полифонические формы раннего барокко: путь от мотета к фуге / Л. Л. Крупина // Известия Воронежского Госпедуниверситета. Том 255. Музыка: сборник научных трудов. Воронеж: ВГПУ, 2005. С.29-39.
3. Лобанова М. Западноевропейское музыкальное барокко: проблемы эстетики и поэтики / М. Н. Лобанова. М.: Музыка, 1994. 320 с.
4. Silvius Leopold Weiss (1687 – 1750) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.slweiss.com/> (Дата обращения 01.02. 2019).

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ С ЛИСТА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Исследование касается важной и весьма актуальной в музыкально-педагогической практике темы умения читать с листа незнакомую музыку на начальном этапе обучения игре на фортепиано. Авторы подробно рассматривают сложности и проблемы формирования этого навыка и способы их преодоления в практической деятельности.

Ключевые слова: чтение с листа, ДШИ, обучение, фортепиано.

Учить чтению нотного текста – значит, прежде всего, всесторонне развивать ученика как музыканта.

М. Э. Фейгин

Формирование навыков чтения с листа – одно из основных составляющих в освоении игры на фортепиано, особенно на начальном этапе. «...Раздвигая горизонты познанного учащимся в музыке, пополняя фонд его слуховых впечатлений, обогащая профессиональный опыт, увеличивая багаж специальных сведений и т. д., оно способно сыграть самую активную роль в процессах становления и развития музыкального сознания» [9].

Чтение с листа играет огромную роль в жизни музыканта, так как открывает неограниченные возможности для ознакомления с обширным музыкальным наследием, служит приобретению учащимся новых знаний, развитию умения продолжительно концентрировать внимание. Умение исполнять с листа новые произведения развивает способность передавать музыкальный образ, характер произведения, способствует улучшению процессов музыкального мышления.

В практике работы в фортепианном классе чтением с листа дети занимаются не регулярно, нередко вообще не занимаются, и, как следствие, приходится констатировать, что ученики читают ноты в основном очень плохо. В числе причин этого необходимо выделить недостаточность времени на уроке для охвата всего комплекса навыков игры на фортепиано (в том числе – для развития навыка чтения с листа). Порой у преподавателей просто не остаётся времени для работы над чтением небольших пьес с листа, так как он посвящает всё внимание работе над исполнительской программой. Проблема усложняется тем, что здоровье современных детей отличается в худшую сторону от их сверстников 60-80-х годов прошлого века. Возрастающая учебная нагрузка в общеобразовательной школе, наличие электронных средств коммуникации занимают у современных учеников то время, что ещё лет двадцать назад посвящалось спорту, отдыху, прогулкам на свежем воздухе или самостоятельным музыкальным заняти-

ям. И вместо того, чтобы позаниматься за инструментом, дети, как правило, выбирают развлечения в Интернете. Усугубляет проблему и тот факт, что количество часов для занятий фортепиано на общеразвивающих программах в современных ДШИ сократилось по сравнению с количеством уроков по специальному фортепиано, которое было принято ранее в ДМШ.

В результате у преподавателя практически не остаётся времени на уроке для чтения с листа с учащимся. И, как следствие, после завершения курса обучения в ДШИ дети, как правило, практически не занимаются самостоятельным разбором новых музыкальных произведений, так как испытывают чувство страха перед незнакомым текстом. Поэтому совершенно бесспорно, что навык чтения с листа в обучении пианиста должен быть систематизирован, развитие этого навыка следует сделать неотъемлемой частью учебного процесса, как бы ни была трудна и «затратна» по времени эта задача [6].

Педагоги выделяют пять наиболее распространённых ошибок учеников при чтении с листа: неуверенное знание нот и способов записи ритмических рисунков; игнорирование ключевых знаков; потактовое мышление, исполнение с остановками после каждого такта; невнимательное прочтение обозначений динамических оттенков. При разучивании произведения необходима способность быстро и синхронно считывать сразу несколько информационных слоёв текста: нотный, ритмический, динамический, агогический. При отсутствии такого зрительно-моторного навыка эта задача часто вызывает у ребенка затруднение, а порой и страх [6].

Отработка навыка чтения с листа является предметом серьезного труда. Умение читать с листа приходит в результате продуманных многократных занятий, где нет скидки на «прирожденный талант». Освоение техники чтения с листа состоит в том, чтобы был отработан механизм перехода от знака (нотной записи) к звуку. Сначала идет зрительное восприятие, потом звуковое, далее – двигательный импульс. При чтении с листа происходят два процесса: превращение нотных символов в звуковые образы, вместе с этим происходит превращение звуковых образов в движения. Учащийся должен суметь воспроизвести в движениях рук зрительно-слуховые представления [6]. Поэтому с самого начала нужно добиваться, чтобы у ученика вырабатывалось представление о связи мелодической линии с соответствующим движением. Ведь для того, чтобы сыграть музыкальное произведение, опытному музыканту не нужно будет задумываться над каждой нотой. Умение читать откроет перед учеником мир интересной музыки, которую он сможет сыграть самостоятельно [6].

«Чтение нот с листа в большой степени складывается из предвидения, в чем можно убедиться, анализируя процесс чтения книг» [5, 176]. Для успешного чтения музыкального текста необходимо его звуковое осознание. Выразительное художественное исполнение по нотам опирается на представляемый слухом звуковой образ «музыкальных слов» – структур-

ных единиц нотного текста, возникающий на основе их графического рисунка. Поэтому первоочередная задача педагога музыканта звучит примерно так: раскрыть перед учеником элементарные закономерности построения музыкальной речи, научить его простейшему звуковому анализу ещё до знакомства с нотами. Чтение с листа необходимо для того, чтобы «постигнуть идею в целом» (Л. Ауэр), «молниеносно овладеть музыкой», соприкоснуться с «духовным образом» сочинения (Г. Нейгауз). Очень важно почувствовать его «психологическую тональность» (Г. Коган), «сформировать отношение к данному произведению» (Я. Зак) [6].

Исполнение с листа требует активного восприятия музыки, в результате чего создается яркое впечатление о ней, служащее камертоном последующей работы. Механизм процесса чтения может быть выражен так: вижу – слышу – переживаю – ищу нужные движения – играю. Приведенная последовательность не совсем обязательна для каждого пианиста [6].

Комплексное чтение нот с листа ставит перед пианистом задания более сложные, чем, например, перед скрипачом или виолончелистом. Фортепианная фактура многослойна и требует осмысления по нескольким линиям одновременно, по горизонтали и вертикали. Необходимо формирование навыка структурного охвата текста, и основа этого навыка должна быть сформирована на начальном этапе обучения игре на фортепиано.

Остановимся на двух этапах, обеспечивающих успешность овладения навыками чтения с листа. Первый этап – чтение без инструмента, внутренне слуховое – подготовительный этап ко второму – чтению за инструментом. Одно из главных условий чтения – мысленное опережение читаемого текста. Видя ноты, исполнитель с помощью внутреннего слуха трансформирует их в адекватную звуковую картину, пользуясь соответствующими движениями. Главное для исполнителя – видеть на несколько тактов вперёд. Другим условием беглого текста является быстрая ориентация в фортепианной фактуре. Музыкант должен уметь читать не отдельными нотами, а фразами. Так же возможно упрощение фактуры. Третье условие – умение играть «вслепую», не глядя на руки.

Основные приёмы, обеспечивающие навыки чтения с листа: предварительное прочтение глазами; обобщенное чтение (опора на гаммы, секвенции, кадансы); группировка нот на уровне интервалов, аккордов; упрощение фактуры (не затрагивая мелодической линии).

Методические рекомендации по формированию навыка чтения с листа на начальном этапе обучения игре на фортепиано (по общеразвивающей программе 4-х летнего обучения).

Подготовительный период. В МУДО «Елшанская детская школа искусств» на инструментальное отделение (фортепиано) дети приходят преимущественно в возрасте 7 лет. Как правило, ребёнок приходит без предварительной подготовки.

Начиная с первых уроков, идет знакомство с инструментом, прививаются первые навыки работы со звуком. Ребёнку ещё сложно сосредоточиться, поэтому упражнения носят, как правило, кратковременный характер. Он слушает музыку, подбирает на фортепиано простейшие знакомые попевки, транспонирует их по слуху. И только потом начинается знакомство с нотами. К этому времени приобретен небольшой запас музыкальных впечатлений, ученик начинает различать темп и динамику (быстро-медленно, громко-тихо), регистры (высоко-низко), жанры (марш, вальс, полька). Развитие слуха, ритма и изучение нот выступают как два разных процесса. Считается, что первый может автоматически повлиять на второй. Но зачастую так не происходит, так как при переходе к работе с нотами, работа над развитием слуха становится менее интенсивной, вместо того, чтобы стать ещё более активной. Приведём ряд упражнений.

Ритмизация потешек, стихотворений. На начальном этапе обучения мы посвящаем этому много времени. По нашему мнению, чем раньше в дошкольном возрасте начинается работа над ритмизацией потешек, тем легче в дальнейшем обучаться детям в школе. На отделении раннего эстетического развития в нашей школе мы много работаем с ритмом. Ритм – это один из основополагающих элементов музыки. Поэтому работу над ритмом нельзя откладывать на «потом». Очень хорошо развивает чувство ритма у детей ритмизация стихов с обыгрыванием движений. Дети с большим удовольствием включаются в работу и хорошо усваивают материал. В дальнейшем мы начинаем работать над более сложными упражнениями, как, например, игра в «дирижёра» на развитие чувства ритма у учащегося и подготавливающая ребенка непосредственно к игре на фортепиано.

Ритмическое остинато в двухдольном размере:

а) хлопок, притоп; б) хлопок, притоп; в) хлопок, притоп;

в трёхдольном размере:

а) хлопок, притоп, хлопок; б) хлопок, притоп, хлопок.

Сначала учащийся хлопками сопровождает игру педагога, выделяя только сильные доли, а затем повторяет несложные ритмические фигуры. Такие упражнения способствуют повышению творческой активности детей.

Чтение с листа ритмического рисунка. Одним из первых шагов является направление внимания ребёнка на ритмическую составляющую песенок, которые он хорошо знает, поет. Мы показываем, как должен записываться ритм этих песенок, используя разные значки. Например, четвертная и восьмая доли записываются разными по длине черточками: _____, ____.

Ритм таких песенок, как «Солнышко» и «Зайчик» записываем следующим образом:

_____ — — — _____ — — —
Сол - ныш - ко, сол - ныш - ко,

Выг - ля - ни в о - ко - шеч - ко!

Зай - чик, ты зай - чик

Ко - ро - тень - ки нож - ки

Очень быстро (часто уже на следующем уроке) чётрочки «встают», при этом короткие «маленькие» чётрочки «берутся за руки», соединяются по две. В начале чётрочки, соответствующие четвертной и восьмой длительностям не одинаковы по высоте:

Сол - нышко, сол - нышко, выгляни в о - ко - шеч - ко.

Следующим этапом работы мы вводим звуковые сигналы. Это могут быть слоги, соответствующие отдельным длительностям. Например, «та» – четверть, «ти» – восьмая, позднее «тири» – шестнадцатая. Используя ритмослоги можно составлять различные комбинации фраз, состоящие из двух-трех-четырёх тактов. Дети, после практики двух-трёх уроков, как правило, легко справляются с подобными заданиями.

«Оркестр». Это более сложная игра с карточками, где у каждого своя партия при едином размере и ученики должны прохлопать именно свой ритмический рисунок. Такие игры-упражнения уже заранее помогают детям слышать не только себя, но и включаться в общий ритм, слышать и слушать соседа, что потом очень помогает работе учеников в ансамблях. Ритм сначала исполняется хлопками и притопами, затем – на клавишах, показанных учителем одной или двумя руками одновременно. Усложнение задания зависит от способностей ученика. Один ребенок может сыграть наиболее простой ритм и только на одной клавише. Есть дети, которые могут исполнить сложный ритм, при этом придумав свою маленькую мелодию. На своих уроках я отметила, что работа с ритмом – одно из любимых заданий моих учеников. Причем, они часто подают идеи сами, усложняя задания. После таких занятий детям намного проще заниматься на уроках сольфеджио. Во время исполнения этих упражнений необходимо обращать внимание ученика на паузы. В этом ему может помочь специальный жест – разведение ладоней внутренней стороной вверх, который может обозначать четвертную паузу (как бы в руках ничего нет). Одновременно показываем графическое изображение четвертной паузы: напоминающее широко используемый и её упрощённый вариант. Далее мы вводим элементы ритмо-полифонии, необходимые в формировании навыка чтения нот с листа у пианистов: разделенную на две линии ритмическую фигуру исполняет каждая рука отдельно, по очереди или вместе [6].

Чтение звуков по высоте. Приблизительно через месяц или два с момента начала обучения начинаем вводить обозначения высоты звука. Здесь очень важно постоянное повторение выученных нот, возвращение к пройденному материалу. На каждом уроке я, проверяя, контролирую,

насколько хорошо ребёнок знает ноты. И тут очень важна работа с родителями, на них лежит немалая ответственность по выполнению ребёнком домашних заданий.

Изучение записи интервалов. После изучения записи отдельных нот на нотном стане мы должны показать ученику не отдельные ноты, а соотношения между ними. М. И. Глинка, основательно изучивший методику и практику вокального искусства, считал секунду самым трудным интервалом и переносил его изучение на конец курса, уделяя значительное внимание терции [4]. И действительно, запись терции зрительно воспринимается легко. Не случайно малая терция была выбрана как начальный интервал в системах музыкального воспитания Карла Орфа и Золтана Кодая. Малая терция – типичный интервал многих детских песен и музыки разных народов мира. Обращаем внимание детей на похожее звучание малой терции с «зовом кукушки». Попросим ученика «прокуковать» её. Затем он подберет её на инструменте от разных клавиш. Наконец, запишет в тетради на двух линиях – «проводах»: и на нотном стане. После знакомства с нотной записью малой терции соль – ми, записываем её от разных нот [6]. Мелодические линии произведений, с помощью которых мы «открываем» нотный стан, должны расширяться постепенно. В процессе освоения интервалов мы с учениками играем «кляксы-секунды». Секунды легко заметить в нотной записи, а если угадать один из звуков, то можно сыграть оба.

Одним из эффективных способов запоминания является *нотное лото*. Можно исполнять упражнения на чтение с листа с переворачиванием карточки, чтобы учащийся прочитал нотную строчку и в басовом ключе.

Изучение движения по гамме – самое простое мелодическое движение. Поэтому на начальном этапе изучения гаммообразного движения используется упражнение «Бусины» (короткие гаммообразные пассажи, записанные от разных звуков). Чтобы сыграть пассаж, детям достаточно определить первую ноту. Далее к гаммообразному пассажиру можно добавить ритмический рисунок, тем самым усложняя задание.

Изучение записи знаков альтерации. Хорошо, если учитель сумеет связать внешний вид знаков альтерации с какими-либо знакомыми предметами, образами. Например, знак диез можно сравнить с лестницей, по которой нота входит вверх, а бемоль можно сравнить с мягким креслом, в которое она как бы садится (опускается); бекар – со сломанным стулом, с которого падают диез и бемоль. Часто одноголосная мелодия раскладывается на две руки. Здесь лучше применять антифонную запись – один из самых простых типов полифонии. Благодаря сходству обеих рук разучивание даётся легко [7].

Изучение простого аккомпанемента. Здесь начинают с простейшего аккомпанемента, состоящего из одной длинной ноты, чаще это терция или квинта. Затем вводим параллельное движение в октаву и движение в

противоположных направлениях. Технические трудности произведений должны быть хорошо продуманы преподавателем, чтобы работа над текстом не вызывала у него чувство страха. Постепенно диапазон увеличивается от секунды – терции, до квинты.

Развитие аппликатурных навыков при чтении с листа. Работу над навыком правильной постановки пальцев нужно начинать как можно раньше. В процессе выполнения упражнений учащийся получает навык зрительного контроля за аппликатурой. В результате исполнения гамм развивается зрительное восприятие клавиатуры. Сначала ребёнок исполняет гамму на *non legato*, затем, стараясь не смотреть на клавиатуру, поднимая голову вверх. Такую же роль выполняют технические упражнения в одной позиции. Ученик играет их одной аппликатурой, но от разных звуков и разной артикуляцией. Дети очень любят играть в игру «попал – не попал», с помощью которой они перестают бояться поднимать руки над клавиатурой. Сначала играющий видит только неотчетливые контуры рук и клавиш. Но постепенно, в результате упражнений, образ рук и клавиатуры становится более выраженным [6]. Также упражнения нужны, чтобы уметь охватывать как можно большие по продолжительности фрагменты текста при чтении с листа.

Ещё одно важное условие для овладения техникой чтения с листа – знание аппликатурных позиций. То есть, доведение до автоматизма умения выбрать аппликатурный вариант, наиболее удобный для работы над пьесой. С первых занятий ученик должен быть приучен выбирать правильную аппликатуру и самостоятельно надписывать её над нотным текстом. Известно, что аппликатура опирается на определенные общие правила, на хорошо усвоенные формулы, на поступенное движение пальцев. «Типичная аппликатура изначальных формул фортепианной техники – гамм, пассажей, двойных нот и аккордов – должна войти ученику в кровь, иначе ситуация может дойти до анархии с выбором случайной аппликатуры» [1]. Типичная аппликатура основных фортепианных форм должна быть прочно усвоена на занятиях, чтобы, встретив ту или иную техническую фигуру в произведении, пальцы сами занимали нужную позицию.

Аппликатурные упражнения. А) На трех соседних клавишах (напр., ми-фа-соль и т.д.) ученик играет разные мотивы. Выбрать ритм ученик может сам. На пюпитр ставим карточки с аппликатурными заданиями. Трехзвучные мотивы должны обязательно иметь черную клавишу и начинаться от разных звуков. Играем их каждой рукой отдельно «сильными» пальцами (1, 2, 3) во всех комбинациях. Затем те же самые последовательности исполняем с аккомпанементом квинты, потом по принципу «эха» (антифоном) и, наконец, двумя руками одновременно в параллельном и противоположном движении. Б) Сочиняем мелодические мотивы на четырех звуках, одновременно усложняем ритм упражнений и вводим пятизвучные фразы [2]. Такие упражнения концентрируют внима-

ние, учат выразительному исполнению. Ученик должен мысленно услышать и исполнить мотив, его ритм, представить себе движение пальцев.

Сочиняем мелодии, опираясь на мажор и минор, целые тоны и полутоны. Уделяем одинаковое внимание игре правой и левой руками. Сначала упражнения одноголосны, проигрываются каждой рукой. Мелодическая линия усложняется не сразу. От хроматических последовательностей до скачков. Мы стремимся к формированию навыков быстрого определения интервала либо аккорда на основе его записи, навыков мышечной реакции пальцев на зрительно-слуховой сигнал. Научить этому можно, опираясь на элементарные аппликатурные формулы: секунда – соседними пальцами, терция – через палец, кварта – через два пальца, квинта, секста, септима и октава – крайними пальцами [6].

Когда ученик уже освоил достаточное количество интервалов каждой рукой отдельно, начинаем играть их двумя руками, сначала попеременно, а потом одновременно. Не нужно требовать от ребёнка, чтобы он сразу справлялся с такими заданиями. Необходимо концентрировать свое внимание на нижней строчке. Навык этот пригодится в будущем, когда нотные тексты станут сложнее. Следующим этапом обучения являются упражнения, главной целью которых будет овладение аппликатурными навыками, связанными с чтением аккордов [6].

Формирование навыка игры без остановок – одна из важных проблем, с которыми мы сталкиваемся при работе с учениками. Важно, чтобы разучивая произведение, ребёнок не делал остановки-паузы во время игры, старался не нарушать общую мелодическую линию. А исправить ошибки, допущенные во время игры, можно только после исполнения. Необходимо разделить работу по чтению нот с листа на горизонтальное и вертикальное восприятие нотного текста. Чтобы развить этот навык необходимы следующие упражнения: исполнение последовательности аккордов, начиная от баса (данные фигурации играть, как последовательности); «фотографирование» – ученик в течение нескольких секунд просматривает фразу или предложение, которое он должен запомнить, и сыграть. После этого мы закрываем этот фрагмент. Играя этот фрагмент, ученик читает и запоминает уже следующий и так до конца произведения.

При подборе материала для чтения с листа необходимо руководствоваться принципом, что текст должен усложняться постепенно. При этом нужно учитывать особенности, возможности ребенка, а также его музыкальные способности, усидчивость. В течение первого года обучения нотный текст должен служить общему пианистическому развитию ребенка. Так же произведения должны способствовать формированию разнообразных исполнительских навыков. Сочетание разных форм и композиторских стилей, фактур, настроений, штрихов и т. д. способствуют совершенствованию приобретения навыка чтения с листа.

Чтение с листа – это, прежде всего, воспроизведение звукового образа, который возникает в результате прочтения нотного текста. Исполнитель должен воспринимать текст структурно. Важными составляющими навыка чтения нот с листа являются: быстрое прочтение нотной записи и умение свободно ориентироваться на клавиатуре, быстро выбирать нужную аппликатуру. Лучшие результаты в обучении достигаются тогда, когда формирование навыков чтения с листа происходит с первых дней обучения игре на фортепиано [2].

Основными принципами формирования навыка чтения нот с листа в первые годы обучения являются: развитие слуха опережает обучение чтению нот, поэтому с помощью слуха, сначала осваиваются элементы ритма, мелодии, лада, и только потом изучают их нотную запись; сначала осваивается элемент ритмической записи (применение ритмослогов, остинатных ритмических фигур); малая терция становится графическим знаком-символом, вызывающим понятный звуковой образ и точную двигательную реакцию; ребёнок должен учиться воспринимать нотный текст в комплексе, постепенно осваивать все элементы нотной графики; необходимо сформировать свободную ориентировку на клавиатуре, для чего применяется игра «вслепую», и специальные аппликатурные упражнения, которые способствуют отработке точной реакции пальцев на нотный текст; учить ребёнка работать интенсивно, несмотря на трудности.

Умение хорошо читать с листа поможет детям узнавать множество незнакомых им пока музыкальных произведений, будет способствовать возникновению у них потребности изучать новое и самостоятельно музицировать.

Список использованных источников

1. Баренбойм Л. А. Фортепианная педагогика. М.: Музгиз, 1937. 212 с.
2. Брянская Ф. Д. Формирование и развитие навыка игры с листа в первые годы обучения пианиста. М.: Классика-XXI, 2011. 62 с.
3. Брянская Ф. Д., Ефимова Л. К., Ляховицкая С. С. Пособие по чтению нот с листа. М.: Музыка, 1969. 96 с.
4. Глинка М. И. Вопросы для усовершенствования голоса, методические пояснения к ним и вокализы-сольфеджио. М.-Л.: Гос.муз.изд-во, 1951. 58 с.
5. Гофман Й. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. М.: Классика-XXI, 2011. 192 с.
6. Камаева Т., Камаев А. Чтение с листа на уроках фортепиано. Игровой курс. М.: Классика-XXI, 2007. 99 с.
7. Современный пианист: Учеб. пособие для начинающих / Ред.-сост. М. Соколов, В. Натансон и Н. Копчевский. М.: Музыка, 1983. 160 с.
8. Фейгин М. Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога. М.: Музыка, 1968. 79 с.
9. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано. М.: Просвещение, 1984. 176 с.

О РАБОТЕ В КЛАССЕ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Статья посвящена различным сторонам формирования концертмейстерских навыков в вузе. Исследованы проблемы работы над техническими задачами концертмейстера, над композиторским замыслом, над слуховым восприятием и др. Рассмотрен весь комплекс задач, стоящих в процессе обучения будущего концертмейстера.

Ключевые слова: вуз, концертмейстер, профессиональная подготовка, фортепиано

Занятия в классе концертмейстерской подготовки представляют собой многогранную область, куда входит развитие навыков аккомпанемента с вокалистами, инструменталистами, работы с хоровыми коллективами. Аккомпанемент играет важную роль в создании художественных образов произведений, помогает глубоко проникнуть в эмоционально-смысловую сферу его содержания. Работа над вокальным аккомпанементом (о котором преимущественно идет речь в этой статье) развивает навыки чтения с листа, транспонирования, ведет к проявлению самостоятельности в работе над произведениями по концертмейстерской подготовке.

Само слово ансамбль (по-французски – «единство») предполагает общность замыслов исполнителей. В отличие от сольного исполнения, концертмейстеру необходимо слушать партнера, согласовывать с ним свои действия, воспринимать все строчки произведения – вокальную, аккомпанемент и текстовую как единое целое, не отделяя фортепианную партию как самостоятельную. Только на основе хорошего творческого контакта развиваются необходимые для исполнителей качества, связанные с общими музыкальными закономерностями в совместном создании художественного образа.

С начала работы над вокальным произведением надо определить основные технические задачи исполнения – это общность темпа, ритмического движения (замедления, ускорения), динамический план. Обязательно надо раскрыть содержание произведения, его художественный образ и стиль, затем, исходя из этого, искать характер звучания, краски, нюансы. На ранней стадии работы надо требовать точного воспроизведения нотного текста, а если нужно, то и определить вспомогательные упражнения для преодоления технических трудностей.

Далее следует остановиться на некоторых конкретных задачах, которые стоят при изучении вокальных произведений. Работая над вокальным произведением, нужно обратить внимание на литературный текст, внимательно вникнуть в замысел автора. Если изучается часть более крупного цикла, то полезно рекомендовать прочесть поэтическое произведение целиком, например цикл Г. Свиридова «Петербургские песни» – по-

эмы А. Блока, кроме того, надо обращать внимание на глубокое взаимопроникновение слова и музыки. В этом смысле показателен афоризм Р. Шумана: «Эстетика одного искусства есть эстетика и другого, только материал различен».

Во многих вокальных произведениях необходимо понять не только эмоциональное содержание, но и тонкие психологические нюансы словесного текста, которые автор переносит в музыкальный язык романса. Так, в вокальном цикле Р. Шумана «Любовь и жизнь женщины» выражены все оттенки лирических чувств: от мечтательной грусти до радостного волнения, в нем отразился целый мир сложной внутренней жизни героини. Цикл состоит из 8 песен, в которых господствуют светлые чувства и преобладают напевные простодушные мелодии с обилием повторов.

Очень важным является уровень слухового восприятия аккомпаниатора. В этом отношении главным будет звучание басового голоса, который является фундаментом гармонии, ладовой опорой. Бас ведет свою мелодическую линию в ансамбле вместе с мелодией, создает тембро-гармонический и ритмический фон, на котором строится вся звуковая палитра аккомпанемента. Для певца бас служит не только метроритмическим ориентиром, но и полновесной гармонической опорой, создает атмосферу, соответствующую характеру исполняемой музыки.

Басовый звук всегда надо брать мягко, достаточно сочно и полнозвучно. Он должен прозвучать ясно, но значительно громче строящихся на нем звуков аккомпанемента. Конечно, надо соблюдать меру, чтобы он не заглушал остальные голоса и соответствовал характеру исполняемой музыки. Нельзя оставлять аккомпанемент без полновесной поддержки нижнего голоса.

Проблема темпа и ритма наиболее сложная в ансамбле. Многое зависит от индивидуальности обоих исполнителей. Художественный образ может быть выявлен только при понимании духа композитора, его стиля. Темп и ритм совместно разрешают задачу художественно-выразительного исполнения. Ничто так не искажает замысел композитора, как отсутствие верного темпо-ритма. Объясняется это тем, что чувство верного темпо-ритма есть результат понимания музыкального произведения в целом: характера, содержания, стиля. Темп является не целью, а только средством выразительности музыкально-исполнительского процесса. Умение чувствовать, определять и находить верный темп, безусловно, является одной из основ исполнительства.

Перед началом исполнения необходимо почувствовать себя в нужной темповой среде, установить пульс исполняемого произведения. Темповые указания автора – это неприкосновенная часть записи музыкального произведения, требуемые автором изменения темпа являются органической частью произведения.

Главная задача концертмейстера – приводить все отклонения, кото-

рые допускает певец, к единому темпу. Поэтому надо научить, студента следить за каждым звуком, каждой фразой вокальной партии, помогать выработать гибкость, умение следить за изменением темпа солистом. Без этой тончайшей игры темповыми изгибами исполнение потеряет всю свою выразительность.

Большое внимание следует уделять паузам, которые встречаются в вокальной партии. Задача пианиста – заполнять паузы у солиста в темпе, не изменяя ритмический рисунок. В произведениях, где есть авторские отклонения от основного темпа (например, *ritenuto*) на небольшом отрезке, а потом (*tempo primo*), партнеры должны проявить единое понимание художественного замысла композитора. В связи с этим задача пианиста контролировать певца на каждом звуке, особенно, где движение в вокальной партии идет мелкими длительностями, тогда любое изменение темпа – ускорение или замедление будет удобно в ансамбле для обоих партнеров. Чтобы выработать чувство ансамбля у исполнителей, необходимо развивать ритмическое чувство у пианиста, чтобы певец все время ощущал направляющую волю концертмейстера. Большую пользу принесет работа над романсом Чайковского «Мы сидели с тобой», где движение ровными длительностями в фортепианной партии станет ритмическим ориентиром для певца. Здесь ритмический рисунок связан с содержанием романса, подчинен смыслу, поэтому аккорды в фортепианной партии надо играть размеренно, в тактах 4-5 сделать небольшое *crescendo*, однако, не нарушая ритмического рисунка. Во второй фразе при подходе к кульминации необходимо поддержать напряженность вокальной партии. «Аккомпаниатор должен идти за солистом, но нельзя буквально понимать это выражение, надо все время предугадывать намерения солиста, ибо такое предугадывание и составляет душу аккомпанемента» [1, 177].

Одним из важнейших факторов выразительности в музыке является динамика. Она играет большую роль в раскрытии содержания, характера вокального произведения. Общность динамических оттенков у партнеров требует большой тренировки и зависит от соотношения звучания голоса и фортепиано. Если концертмейстер не поддержит у певца общего изменения звучности – *cresc.* или *dimin.*, то ансамбль не состоится. Амплитуда динамики зависит от представления партнерами художественных образов, эмоционального состояния и определена содержанием произведения.

Кроме того, согласовывать звучание аккомпанемента необходимо с учетом классификации голосов, свойствами присущими каждому из них и особенностями регистров. Например, в ансамбле с басами аккомпанемент звучит более насыщенно и плотно, чем с высокими женскими голосами.

Аккомпаниатор должен учитывать возможности голоса и в зависимости от звучания мелодии в верхнем или нижнем регистре регулировать динамику, подчиняясь смысловому содержанию произведения. Кроме того, необходимо считаться с индивидуальными данными исполнителя.

Нельзя играть в ансамбле с вокалистом свою партию, как соло, придавая ей первостепенное значение, в этом случае пианист будет заглушать голос певца. Однако полностью подчиниться партии певца в звуковом отношении, играть серым, бескрасочным звуком тоже не следует, так как произведение будет звучать скучно, неинтересно. В ансамбле с вокалистом пианист должен постоянно слышать баланс звучания, постоянно контролировать себя, какова бы ни была динамическая шкала в произведении.

Проникновение в содержание произведения поможет установить характер звучания исходя из замысла композитора. Важно точно следовать авторской задумке в передаче основного образа в исполнении. «Сопровождение должно идти в характере звучания солиста, чтобы оно не выбило слушателя из нужного настроения, не нарушая поэтического очарования музыки» [2, 178].

Очень часто студенты, аккомпанируя вокалисту, плохо слушают себя, плохо слышат свою аккомпанирующую партию. А умение одновременно следить и за своим исполнением, и за исполнением солиста-вокалиста достигается не сразу. Это качество вырабатывается регулярными занятиями по концертмейстерской подготовке, а также достаточно большим объёмом, разнообразием в репертуаре исполняемых вместе произведений и большим желанием работать в паре. Качество исполнения достигается детальной проработкой обеих партий такого ансамбля и выявлением всех кульминационных и напряжённых моментов в развитии мелодии при согласованном их проведении. Важным условием также является и умение выслушать пожелания партнёра, которые постараться воплотить в своём исполнении.

Значительное внимание следует уделять качеству фортепианного звука, который подчиняется характеру музыкального материала. Во время исполнения разных по характеру произведений уметь слышать и дифференцировать различные тембры, проявить творческое воображение в зависимости от художественного содержания, стиля, жанра сочинений.

Рассмотренные важные исполнительские средства не исчерпывают всего комплекса проблем аккомпанирования (здесь и вопрос о дыхании, педализации, о фортепианных вступлениях и заключениях, а также исполнение на рояле оркестровых оперных арий). Вышеизложенное свидетельствует о том, что значение и роль концертмейстерской подготовки имеет свои специфические черты и особенности, без которых нельзя воспитать полноценного специалиста, владеющего навыками аккомпанемента.

Список использованных источников

1. Гофман И. Фортепианная игра. М.: Музгиз. 1961. 224 с.
2. Коган Г. Работа пианиста. М.: Музыка. 1979. 185 с.
3. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности: учеб. пособие. М.: Изд. центр «Академия», 2003. 362 с.

ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ

Исследование опирается на психолого-педагогическое толкование проблемы познавательного интереса учащегося к обучению игре на музыкальном инструменте. Подробно рассмотрена категория интереса как свойства личности, рассмотрены способы, которыми может воспользоваться педагог для активизации познавательного интереса к музыке у учащегося школы.

Ключевые слова: познавательный интерес, школа, учебно-проблемные ситуации, музыка.

В современной психологической литературе вопрос о природе потребностей человека в знании, о его познавательном интересе до сих пор не получил однозначного решения. Это вызвано в первую очередь тем, что сами потребности людей существенно отличаются друг от друга. Кроме этого, как в содержании, так и в способах удовлетворения потребностей обнаруживаются черты, сближающие их с такими психическими процессами человека, как чувства, переживания, эмоции, интересы и т. д. [1].

Потребность, как подчёркивают многие исследователи – это «испытываемая человеком необходимость в определённых условиях жизни и развития. Самое существенное свойство потребности – это её предметная направленность, ощущение недостатка в чём-то вполне определённом. Предметная направленность потребности предполагает достижение, овладение и включение во внутреннюю систему жизнедеятельности личности явлений и предметов внешнего мира» [1, 203].

Потребности являются устойчивыми образованиями, они лежат в основе многих свойств и черт личности, потому что сами потребности возникают как отражение наиболее общих условий общественного бытия человека, его связей с окружающей действительностью. Но сфера потребностей человека в процессе жизни расширяется, изменяется их соотношение и связи [2].

Потребностям как устойчивым, глубоко личностным образованиям человека свойственна особая динамичность, связанная с определёнными фазами в их развитии. Первая фаза заключается в появлении и постепенном усилении ощущений недостатка в чём-либо; вторая фаза выражается в ослаблении и постепенном угасании возникшего напряжения по мере устранения образовавшегося дефицита в результате активного освоения человеком предмета потребности [1]. Многим высшим духовным потребностям человека, в том числе и художественно-эстетическим свойственна большая пластичность, поэтому обозначенные границы между фазами достаточно условны.

Методика изучения и формирования потребностей – вопрос в равной степени актуальный как для теории, так и для практики обучения и воспитания. Задача повышения качества учебно-воспитательного процесса в школе и качества профессиональной подготовки напрямую связаны с формированием у учащихся заинтересованного, ответственного отношения к любой выполняемой ими деятельности, а в первую очередь к учебной.

Важнейшим мотивом деятельности человека, одной из составляющих художественно-эстетической потребности является интерес. Интерес побуждает школьника заниматься с увлечением не только на уроке, но и в процессе подготовки домашних заданий.

Под влиянием глубокого интереса школьник самостоятельно отыскивает книги по интересующей его теме, постоянно ставит перед собой и другие вопросы, от решения которых зависит ещё более глубокий подход к её изучению. «Основанный на потребности в знании, познавательный интерес является качеством личности человека, составляющим тот важный мотив учения, который лежит в основе положительного отношения учащихся к школе, к знаниям, который побуждает учиться и связан с радостными переживаниями от умственного труда» [5, 78].

Фундаментальной работой, раскрывающей педагогические основы формирования познавательного интереса учащихся как одного из аспектов потребностей, является исследование Г. И. Щукиной и сотрудников кафедры педагогики Санкт-Петербургского университета им. А. И. Герцена.

В трудах учёных сделаны выводы о том, что потребности направлены в известной мере на изучение предмета потребности, но также это стимул к подлинному продуктивному познанию, в результате которого появляется нечто новое в содержании знаний. Учёные также убедительно доказывают, что для значительной части учащихся источник формирования потребностей лежит в их практической деятельности, занимаясь которой они ощущают успех и творческий подъём.

Как свойство личности познавательный интерес не дается человеку от природы, поэтому необходима целенаправленная работа по его формированию и развитию. Определённую роль здесь играют и содержание изучаемого материала, и методы обучения, и отношение учителя к учащимся, и общественное мнение коллектива, и уровень умственного развития школьника и многое другое. Все эти элементы, компоненты, части процесса определённым образом связаны между собой.

Основным движущим фактором в развитии художественно-эстетической потребности выступает противоречие между ярким нарастающим познавательным интересом к определенному объекту и невозможностью удовлетворить его из-за отсутствия необходимых сведений. «Противоречия, затруднения в конкретной познавательной деятельности взаимосвязаны и образуют неразрывное единство, составляющее основу всякого движения и развития. В противоречиях и обусловленных ими проблем-

ных ситуациях заключена необходимость движения и развития, а в их связях – возможность преодоления противоречий и решение познавательных задач» [2, 127].

Учебно-проблемные ситуации порождают состояние острого интереса к художественно-эстетическому объекту, а это рождает активный поиск средств его удовлетворения. Само по себе наличие проблемной ситуации не гарантия обязательного формирования у школьников познавательного интереса, основанного на потребности в знаниях. Продуктивное использование их в качестве стимулирующего метода выступает только как возможность и потому зависит от следующих условий.

1. В основе проблемной ситуации лежит эстетическое переживание. Учитель должен обязательно сам включиться в эмоциональное сопереживание, создать обстановку непринуждённого художественного общения.

2. Важным фактором являются индивидуальные особенности школьников, их вкус, склонности, эмоциональный настрой в данное время.

3. Информация должна представлять новизну и вместе с тем быть доступной, оказывать убеждающее воздействие. Излишний аналитический период и чрезмерные трудности ослабляют эмоционально-эстетическое начало.

4. Кроме эмоционально-эстетических ситуаций в структуру урока необходимо вводить проблемные ситуации информационно-поискового характера.

Для возникновения проблемной ситуации необходимо противоречие между имеющимися знаниями, умениями, навыками и тем, что предстоит решить, желание снять ощущение противоречия. В учебно-проблемной ситуации преподаватель должен в первую очередь выступать не как передатчик своего опыта и эрудиции, а как организатор познавательной деятельности школьников. Главный акцент здесь ставится не столько на приобретение нужных дополнительных сведений, сколько на формирование личностного отношения школьников к самостоятельному добыванию информации [1]. Конкретным поводом к созданию проблемной ситуации могут быть проблемные вопросы. Например, после слушания учащимися 7 класса сонаты № 14 Л. В. Бетховена, ставится вопрос: «Современна ли эта музыка?». Ученики видят недостаток имеющихся данных для ответа на вопрос и должны предположить необходимость знать время создания произведения, замысел композитора, его биографию, кроме того, знать, что означает само понятие «современность».

Любая проблемная ситуация может быть создана с помощью проблемных заданий. Например, задание на сравнение художественных образов, анализ музыкального произведения, поиск аналогий, сопоставлений и т.д. Когда же проблема выдвинута, необходимо направить учащихся к разрешению этой проблемы. Форма разрешения может быть различной: домашнее задание, коллективный поиск ответа на уроке и т.д.

Учебно-проблемная ситуация не только активизирует развитие художественно-эстетических потребностей, но и создает ощущение, что школьники как бы участвуют в процессе рождения истины. В таких ситуациях учащиеся вынуждены предельно мобилизовать свою мысль, чувство, воображение и волю. Это побуждает к поиску недостающих знаний, впечатлений для решения значимой для них проблемы.

Учебно-проблемная ситуация, как фактор, пробуждающий художественно-эстетическую потребность, включает в себя следующие действия: обнаружение затруднений; наведение школьников на проблему; активизацию непосредственного познаваемого мотива; указание учителем информационного источника; сопоставление учащимися своих прежних представлений с новой информацией. Учебно-проблемные ситуации становятся стимулом к формированию потребности в том случае, если: 1) содержат в себе противоречия, через которые школьник ощущает информационный и художественно-эстетический дефицит; 2) познавательный интерес перерастает границы первоначальных запросов и внешний стимул постепенно трансформируется во внутренний мотив. Школьный урок с самого начала должен захватить учащихся, рассказ педагога должен заинтересовать их. В одном случае – это может быть рассказ о самом ярком музыкальном произведении, о его содержании; в другом – это будет рассказ об исторической эпохе, в которой жил и создавал свои произведения композитор, его эстетические и художественные воззрения, контакты с выдающимися представителями того времени.

Так, отправной точкой для творческой активности на одном из уроков музыки послужил «Вальс» А. С. Грибоедова. Этот вальс был хорошо знаком детям, вследствие своей популярности, а о композиторе этого произведения ученики не могли ничего сказать. Школьники были удивлены, узнав, что А. С. Грибоедов – современник и друг А. С. Пушкина, является автором комедии «Горе от ума», что главной деятельностью его жизни была дипломатическая работа, что он был образованнейшим человеком своего времени. После этой небольшой беседы ученикам приоткрылся образ человека необыкновенной судьбы, что побудило их глубже познакомиться с его жизнью, прочитать комедию «Горе от ума» и услышать другой «Вальс» А. С. Грибоедова.

А вот другой пример. Школьники, услышав на уроке в записи вальс Ф. Шопена, выразили желание ближе познакомиться с творчеством великого польского композитора, и мы рассказали биографию композитора, его творческий облик, а также исполнили «Ноктюрны», предварительно сказав детям, что ноктюрн в переводе с польского означает слово «ночной» – т.е. ночная песнь. Музыка ноктюрнов передает всю тонкость душевных переживаний композитора, его пьесы мечтательны, нежны и трепетны, словно ночное виденье. При этом большую помощь в создании нужного настроения для восприятия этой музыки нам оказала демонстрация картины Вас-

нецова «Шум старого парка», в которой тонко передано ощущение тишины, таинственности, настроение задумчивости и мечтательности.

Подобные аналогии музыкальных произведений с шедеврами других видов искусств по хронологическим, тематическим, образным связям, художественному направлению, стилю и т. д. помогают в формировании художественно-эстетической потребности школьников. Сочетание различных видов искусств усиливает образную выразительность и значительно повышает эмоционально-эстетическое восприятие детей. Поэтому «для создания ситуации эмоционально-эстетического воздействия очень важно использовать элементы смежных видов искусств, таких как живопись, литература, кино, но при этом надо избегать их механического сочетания, только лишь по внешним тематическим или хронологическим связям. Использование различных видов искусств оправдано лишь тогда, когда оно не становится иллюстративным украшательством, а является фактором, усиливающим художественно-эстетическое воздействие музыки» [3, 58].

Так, ассоциации, порождаемые музыкой, как и любые другие художественные ассоциации, носят ярко выраженный индивидуальный характер, что обусловлено своеобразием личного опыта слушателя или исполнителя, уровнем его общей и эстетической культуры, богатством жизненных и художественных впечатлений. Однако, при всём разнообразии образных представлений, возникающих в сознании разных людей под впечатлением одного и того же музыкального произведения, они объединяются единым общим свойством – общностью эмоционально-смыслового значения, так как их эмоциональная окраска как бы заранее «запрограммирована» композитором в произведении ещё в процессе его создания.

Огромное значение для успеха подобной работы имеет умение словесно выразить, сфокусировать поток порой смутных ощущений и переживаний по поводу исполняемой (прослушиваемой) музыки, направить его в нужное русло. Это требует специальной работы, в частности, расширения запаса слов – определений эмоциональных состояний, чувств, настроений. Обогащение словарного «багажа», постоянные упражнения в составлении образных характеристик произведений способствуют развитию ассоциативного воображения. Умение быстро, полно, точно вскрывать эмоциональную сущность художественных образов посредством ассоциаций и образных сравнений незаменимо на всех этапах и во всех видах работы.

Так, в раскрытии характера «Лендлера» Ф. Шуберта, в ощущении народной основы этого танца нам помогала картина П. Брейгеля «Крестьянский танец», запечатлевшая людей, искренне увлечённых стихией танца. Простота и доступность явились для учащихся ключом к пониманию этой пьесы. Глубже почувствовать «К Элизе» Л. Бетховена помогла картина Ф. Васильева «Перед дождем». На первый взгляд, такое соединение может показаться механистическим, но ощущение взволнованности и

напряженности, переданное композитором, очень близко ощущению покоя природы перед дождём, запечатлённое в картине.

Проиллюстрируем ещё один пример из нашей практики. Случайно услышанное нами известное произведение П. И. Чайковского «Весенняя сказка», написанное на сюжет сказки А. Н. Островского «Снегурочка» вызвало желание познакомить детей с фортепианным переложением фрагмента из музыки П. Чайковского, пьесой Чайковского – Зилоти «Жалоба». «Жалоба» – это своего рода ноктюрн на две темы. Пьеса настолько проста и выразительна, напевна и доходчива, что даже дети способны понять и оценить её красоту, образность. В связи с этим мы решили поговорить с детьми о «Снегурочке» А. Н. Островского в музыке П. Чайковского. Ведь именно в сказке черпаются первые представления о справедливости и несправедливости, о силе и доброте. Детские души удивительно чутки и восприимчивы, встречи с прекрасным производят на них особенно яркое впечатление и оставляют глубокий след на всю жизнь. С большим интересом дети погрузились в волшебный, таинственный мир сказки А. Н. Островского, чтобы заново пережить и прочувствовать трагедию главной героини.

Литературный текст, живое слово учителя, эмоционально приподнятая атмосфера урока – все, в конечном счёте, способствует формированию у школьников художественно-эстетической потребности, постоянно растущему познавательному интересу к музыке. Таким образом, заинтересованность – вот та основа, на которой должен строиться весь процесс развития познавательной активности учащихся. Нельзя достигнуть положительных результатов в музыкально-эстетическом развитии школьников, если у них не развита потребность к самостоятельному пополнению своих знаний.

Список использованных источников

1. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Методика музыкального образования: Учебник для высш. пед. учебных заведений / Под общ. ред. М. И. Ройтерштейна. М.: Музыка, 2006. 134 с.
2. Венгер Л. А., Мухина В. С. Психология: Учеб пособие для учащихся пед. училищ. М.: Просвещение, 1988. 336 с.
3. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. 208 с.
4. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М.: Музыка, 1976. 256 с.
5. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич и др.; Под ред. И. А. Зязюна. М.: Просвещение, 1989. 302 с.
6. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1991. 160 с.
7. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 1979. 160 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-СЛУХОВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У НАЧИНАЮЩИХ СКРИПАЧЕЙ

Исследование направлено на теоретико-практический анализ слухового метода на занятиях с начинающими скрипачами для формирования у них музыкально-слуховых представлений. Авторы приводят подробные рекомендации к работе в данном направлении, описывая практический опыт применения авторских упражнений.

Ключевые слова: скрипка, ДШИ, музыка, музыкальный слух, музыкально-слуховые представления.

Начальный период обучения игре на скрипке имеет ряд специфических трудностей. Эти сложности связаны с особенностью позы скрипача, с особенностями постановки рук, имеющих различный характер деятельности. Часто преподаватели вначале основное внимание уделяют развитию двигательных навыков. Однако более перспективным является обучение начинающих игре на скрипке на основе формирования музыкально-слуховых представлений. Именно это является одной из основных составляющих в процессе обучения начинающих скрипачей.

Б. М. Теплов писал: «... термином музыкально-слуховые представления мы называем слуховые представления, возникающие в процессе музыкальной деятельности и представляющие собой совершенно определенную переработку слуховых впечатлений» [4]. Иными словами, музыкально-слуховые представления – это способность представлять вне реального звучания отдельные звуки, мелодию, гармоническое сочетание звуков.

Слуховой метод в работе с начинающими широко использовал П. С. Столярский. В его классе сольфеджированию уделялось огромное внимание. Оно проводилось на каждом уроке, наряду с работой над постановкой и развитием игровых движений и навыков.

Интонирование на скрипке – это один из самых сложных и трудоемких процессов. Если начинать работу с малышами с развития только двигательных навыков и работы над технической стороной игры, то интонирование сводится к корректировке преподавателем отдельных звуков («выше – ниже») или к исправлению фальшивых нот под рояль (игра в унисон с учеником). В этом случае ученик пассивно следует указаниям преподавателя.

Если основным становится именно развитие слуха ученика, то принципы постановки, развитие игровых навыков формируются из требований музыкально-слуховых представлений. Усвоение нотной грамоты тоже не должно проходить вне связи со звучанием.

Многие педагоги рекомендуют после того, как ученик выучит название нот и аппликатуру, петь изучаемые песенки, загибая или поднимая соответствующий палец. Тем самым устанавливаются первые слухо-

моторные связи. Преподаватель должен добиться того, чтобы ученик сам корректировал интонацию, сам определял сомнительные ноты. В случае неточной интонации нужно остановить игру и предложить ученику пропеть нечисто исполненную ноту, фразу или мотив.

Ученик должен услышать, создать верное слуховое представление, а затем воспроизвести верную ноту. После этого следует перейти к игре на инструменте, следя за тем, чтобы у ученика сохранялся ясный слуховой образ, который и вызовет последующий активный слуховой контроль. Кроме того, преподаватель должен помочь ученику, показывая, каким образом, используя тот или иной приём, он может исправить интонацию (подвинуть палец, переместить всю руку, заменить аппликатуру и т.п.).

Подбор по слуху на инструменте сначала отдельных звуков, затем попевок, а в дальнейшем и песенок способствует развитию слуховых представлений. Подбирая мелодию шипком на инструменте, ребёнок создаёт материальную опору для слуховых представлений, слух приучается «опираться» на мышечное действие, что в свою очередь укрепляет функции самого слуха.

Когда ученик научится, называя ноты, петь знакомые ему песенки, можно переходить к внутреннему пению (про себя). Сделать это лучше всего приемом игры «Угадайка». Ученику даётся тональная настройка, он должен спеть вслух тонику, затем про себя следующий звук (угадать его), а потом спеть его вслух. В дальнейшем можно постепенно усложнить задание – попросить спеть про себя две ноты, а постом и фразу в песне. Эта игра очень нравится учащимся и вызывает у них большую активность.

С уверенностью можно сказать, что на начальной стадии обучения методика работы сводится к тому, чтобы у ученика последовательно образовались следующие связи: восприятие песни, её запоминание, переработка восприятия «в уме», слуховые представления, воспроизведение песни, первичные игровые навыки и последующий слуховой контроль.

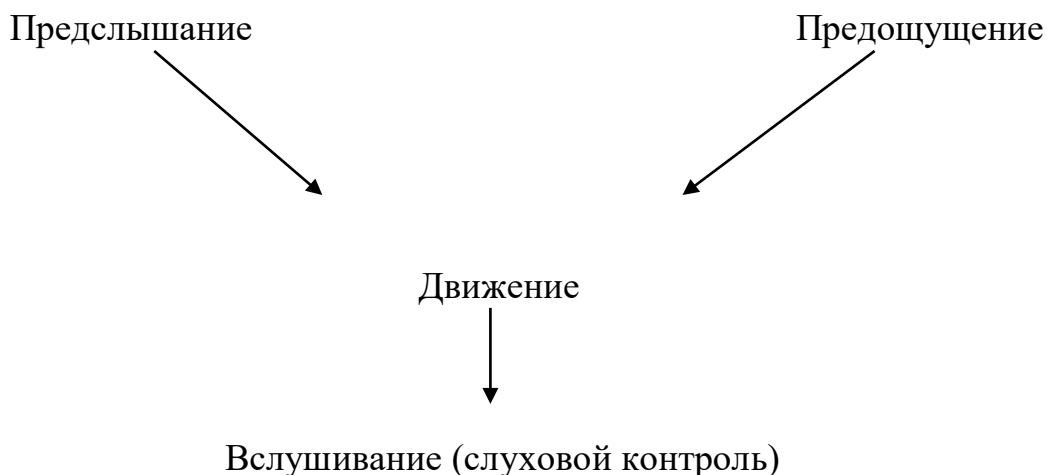
Конечно, на начальном этапе обучения игре на скрипке пропевание нотного материала значительно опережает игровое умение. Это связано со сложностью усвоения постановки. Обычно в дальнейшем этот разрыв уменьшается. Но мысленное звучание, внутренне пропевание нотного материала всегда должно опережать двигательный процесс, вести и направлять приобретение игровых навыков.

Формирование музыкально-слуховых представлений до образования двигательных навыков и должно стать основой педагогического процесса на начальной стадии обучения. С первых уроков нужно научить ученика слышать то, что ему предстоит играть. Необходимо добиваться того, чтобы действия учащегося шли за музыкально-слуховыми представлениями, а не по пути двигательных ощущений.

Для качественного звукоизвлечения слуховой контроль также необходим. В основу правильного метода воспитания культуры звучания

должно быть положено систематическое развитие внутреннего слуха – ценнейшего качества музыканта.

У начинающего скрипача необходимо воспитывать критическое отношение к качеству извлекаемого звука. Для достижения качественного звучания у него, наряду с опытом правильного освоения приёмов звукоизвлечения, должен появиться опыт слуховой. Новосибирские методисты М. Юрьев и М. Берлянчик выразили взаимосвязь двигательных реакций и слуховых ощущений следующей схемой.



Таким образом, мы видим, что ведущими в процессе игры на скрипке являются слуховые представления. Активно их формируя, рекомендуется искать взаимодействие слуховых и двигательных реакций.

На практике проверка интонации с пропеванием нот отнимает гораздо больше времени, и по сравнению с простыми указаниями «выше – ниже» является более сложным процессом. Но это только на начальном этапе обучения.

По мере развития слуха и слуховой активности ученика роль педагога в исправлении интонации становится всё меньшей. Ученик начинает исправлять неточные ноты сам, так как ощущает несоответствие между нотой, которая звучит в его внутреннем представлении, и сыгранной. При этом педагог должен исправлять интонационные и ритмические неточности, корректировать качество пропевания и добиваться выразительности исполнения.

В отношении чистоты интонации роль музыкально-слуховых представлений огромна. Развивая внутренний слух ученика, основываясь на слуховом методе, педагог превращает работу над интонацией в одно из средств выразительного исполнения.

Выразительность исполнения, передача характера пьесы имеет огромное значение для формирования музыкально-слуховых представлений. Задача педагога – научить ученика эмоционально относиться к исполняемой мелодии, тем самым мы способствуем осмысленному отношению

сначала к пению, а в дальнейшем – к игровому процессу.

Когда ученик овладеет элементарными движениями пальцев и ведением смычка, можно более широко пользоваться подбором по слуху и транспонированием. Польза от таких занятий несомненна. Помимо развития слуха, ученик активно ищет новую аппликатуру.

Активное интонирование, игра на основе музыкально-слуховых представлений позволяют очень рано перейти к освоению позиций. Эти процессы взаимосвязаны. При изучении позиций и их смен особенно важно иметь устойчивые слуховые представления о мелодии, тональности. Для ученика, который предслышит нужную ноту, не составляет большого труда играть в любой части грифа. Если же ученик не слышит точно, какой звук ему нужно найти на грифе, он чаще всего сыграет этот звук фальшиво. Так же необходимо, чтобы изучение позиций стало одним из приемов подбора по слуху.

Например, песню «Не летай, соловей», которую ученик играет в I позиции, нужно предложить ему сыграть на струне Ре в III позиции. Сначала ученик должен найти ноту си-бемоль в III позиции, а затем от этой ноты подобрать всю мелодию. То же самое рекомендуется проделать и с другими уже выученными пьесами. Когда игра в III позиции станет более уверенной, можно дать простейшие упражнения для перехода из I позиции в III через открытую струну, это значительно улучшает игровые навыки ученика.

Раннее изучение смены позиций способствует устранению статичности, скованности в левой руке, совершенствует технику ученика, является одним из важных методов овладения игровыми навыками. Этот прием также важен и как одно из условий активного формирования музыкально-слуховых представлений.

Овладение игровыми навыками на основе слухового метода обучения – наиболее прогрессивный путь профессионального музыкального воспитания. Эта методика даёт возможность обучать игре на скрипке детей, плохо интонирующих к началу обучения.

Список использованных источников

1. Берлянчик М. К проблеме развития мелодического слуха при обучении игре на скрипке. М.: Музыка, 1975
2. Берлянчик М. О развитии интонационного слуха исполнителя. Л., 1987
3. Либерман М., Берлянчик М. Культура звука скрипача. М.: Музыка, 1985
4. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. Изд. АПН РСФСР, М., 1961
5. Ямпольский А.И. Вопросы скрипичного исполнительства и педагогики. М.: Музыка, 1968
6. Ямпольский А.И. К вопросу о воспитании культуры звука у скрипачей. М.: Музыка, 1968

ЧЕЛОВЕК В ГОРОДСКОЙ КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОГО САРАТОВА

В представленной работе рассматриваются проблемы интеграции человека в городскую культурную среду; описывается опыт такой интеграции в Саратове. Делается особый акцент на сложившуюся систему памятников архитектуры исторического центра Саратова как культурно-ландшафтную среду существования человека.

Ключевые слова: городская среда, культурная среда, человек, Саратов

Созданное архитектурно-планировочными средствами городское пространство становится культурной средой через обыденное его обживание и освоение. Культура здесь предстает как специфический процесс человеческой жизнедеятельности, в котором преемственность выступает главным содержательным отношением. Развитие городской культурной среды является не только объективным процессом постоянного обновления и появления новых качеств, но и способностью к устойчивому постоянному воспроизводству. Сама диалектическая взаимообусловленность этих сторон развития основывается на процессе преемственности и зависит от его культурной специфики [4].

Сегодня известно, что процессы интеграции человека в городскую культурную среду немислимы без переоценки нашего отношения к историко-культурному наследию, что достаточно остро ставит проблему исторической преемственности человеческих поколений, нагруженных социальной памятью. В рамках исследования можно выделить два взаимосвязанных источника процесса формирования городской культурной среды: профессиональный (художественный, архитектурный и градостроительный) и обыденную средовую деятельность человека, что представляет особый интерес. Такой взгляд на методологическом уровне стал возможен в связи с наметившимся утверждением деятельностного подхода в урбанистической идеологии, который призван определенным образом представить мир городской культуры и место человека в нем.

Градостроительная ситуация в историческом центре Саратова складывалась на протяжении нескольких веков. В основе построения города лежала идея иерархической субординации, многоступенчатого соподчинения его градостроительных элементов. Постепенное перемещение городского ядра от набережной Волги, где был заложен Саратов в направлении Москвы, повлекло за собой образование уникального городского общественного пространства, где отдельные площади, улицы, постройки имели свою меру выразительности и совершенства в гармоничном сочетании с культурным ландшафтом.

На этом пространстве культурно-ландшафтного топонима до настоящего времени сохраняются остатки дубовых лесов, поросшие зеленью

урочища, а также следы одного из крупнейших городов Золотой Орды – Увека. В рамках исследования культурный ландшафт можно определить как природное место обитания, сформировавшееся в результате эволюционного взаимодействия человека и природы. Видимое освоенное пространственное окружение, представленное культурным ландшафтом и архитектурным наследием, являет собой каркас, который моделирует и гармонизирует городскую среду, выступая в качестве ресурса её комфортного наполнения. Комфортность среды становится, в свою очередь, важнейшим фактором формирования чёткого позитивного восприятия образа города.

Другой не менее важный аспект – сложившаяся система памятников архитектуры исторического центра Саратова. Сформировавшаяся уже к началу XX века весьма выразительная пространственно-осевая композиция с характерным силуэтом со стороны Волги была отмечена чёткими незабываемыми очертаниями куполов православных соборов, шпилей и башен католических и мусульманских храмов, к сожалению, частично утраченных. В настоящее время высотные акценты (жилые и офисные здания последних десятилетий) образуют своеобразный плотный треугольник визуальных связей, выявляющих стремительно изменяющуюся высотную композицию исторической части города на склонах природной котловины. Чрезвычайно важно, что в данной ситуации активизация архитектурно-художественного образа города происходит при восприятии панорам, которые представляются из видовых точек элементами выразительной экспозиции [2].

Деятельность по совершенствованию качеств городской культурной среды последних десятилетий, ставит его в ряд значимых исторических поселений. Тем не менее, современный Саратов сегодня остаётся в общественном сознании отдельных групп населения недостаточно известным и комфортным городом, что является в основном следствием расхождения декларируемых законодательством целей и основных направлений реальной деятельности. Так, в «Стратегии социально-экономического развития муниципального образования «Город Саратов» до 2030 года» отмечается, что сложность в формировании комфортной среды заключается в необходимости сочетания экономических и культурно-воспитательных методов. Там же констатируется и ментальный индивидуализм саратовцев, отсутствие интереса к сохранению историко-культурного наследия [3].

С целью получения объективной базы данных, выявляющих отношение общественности к имиджу города, к историко-культурному наследию Саратова, нами было проведено социологическое исследование. Сбор первичной информации осуществлялся студентами архитектурных специальностей СГТУ имени Ю. А. Гагарина в 2017 году в местах массового скопления респондентов различных социальных, профессиональных и возрастных групп. Основу инструментария составил выборочный опрос (интервью) для выявления аспектов современного восприятия городской среды.

В приведенной ниже таблице представлено консолидированное мнение горожан о городе Саратов.

Таблица

Взрослое население						Студенческая молодежь					
<i>Характеристика города</i>	1*	2	3	4	5	1	2	3	4	5	<i>Характеристика города</i>
Родной	54	29	1	4	2	48	26	12	9	4	Чужой
Известный	52	30	8	7	3	33	36	15	13	3	Забытый
Исторический	38	34	14	9	4	22	32	17	24	5	Современный
Культурный	27	37	21	9	5	26	36	19	12	5	Некультурный

В таблице дается распределение ответов на вопрос: «Как бы Вы охарактеризовали Саратов, используя следующую шкалу?»

**1 – Полностью согласны с левым тезисом; 2 – Скорее согласны с левым тезисом; 3 – Затруднились с ответом; 4 – Скорее согласны с правым тезисом; 5 – Полностью согласны с правым тезисом.*

В общем портрете Саратова преобладают в основном позитивные оценки: более половины горожан считают его своим родным городом с интересным историческим и культурным наследием. Результаты исследования показали, что более трети жителей городского центра согласны с тем, что объекты историко-культурного наследия имеют особое значение для города, при этом предполагается, что включение культурного наследия в городскую среду все положительное в нём сохраняет, а отрицательное исключает. Однако жизнь часто вносит свои коррективы в эту идеальную модель. Мы, с одной стороны, становимся свидетелями разногласий по проблемам сохранения и использования природной и культурной среды, а с другой, наблюдаем равнодушное отношение к историческому наследию.

Следует отметить, что большинству респондентов отдельные памятники истории и архитектуры города (любые старинные здания, послевоенные постройки советского периода конца 30-50-х годов прошлого века и просто «красивые» здания) представляются объектами историко-архитектурного наследия. С другой стороны, для части горожан лишь ограниченный набор наиболее представительных памятников архитектуры является символами культурного статуса города и предметом гордости. Такие мнения среди участников опроса разделяют около 60% взрослого населения города и почти половина студенческой молодежи. Относитель-

но невысокий рейтинг городской культурной среды в целом объясняется как недостатком объективной информации о процессах, происходящих в сфере актуализации историко-культурного наследия, так и низким уровнем знаний горожан по краеведению.

В начале нашего века ЮНЕСКО была запущена новая тематическая программа «Исторические города – объекты мирового культурного наследия» с целью ускорения обмена опытом и подходами по сохранению городских символов и созданию выразительного образа исторического города. Эта актуальная проблема нашла своё должное отражение и в материалах международного семинара «Управление объектами всемирного культурного наследия в европейских городах», прошедшего в 2010 году в Санкт-Петербурге, девизом которого стало утверждение, что *городская культура становится творцом образа города через наполнение его культурными смыслами* [4].

Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии (2002 г.) констатирует, что «каждое творчество черпает свои силы в культурных традициях, но достигает расцвета в контакте с другими культурами. Вот почему необходимо сохранять, популяризировать и передавать будущим поколениям культурное наследие во всех его формах» [1, Статья 7].

Очевидно, что на современном этапе бытования города основной проблемой становится переориентация устоявшихся в нашем обществе представлений о постановке и решении актуальных задач по совершенствованию качеств городской среды. Представляется, что работа в этом направлении изначально должна заключаться в актуализации нормативно-правового законодательства и *наполнении городской среды культурными смыслами с опорой на диалог культур*. Настало время создания и реализации проектов, одинаково понятных и привлекательных как для горожан, так и властных структур.

В 2017 году «КБ Стрелка» разработало проект объёмно-пространственного регламента (ОПР) Саратова, неоднозначно принятого общественностью города. Этот документ устанавливает детальные требования к характеристике застройки и её взаимодействию с городскими открытыми пространствами. ОПР сегодня является современным инструментом, способствующим решению проблем разрушения исторического центра, низкого качества благоустройства, сохранения и восполнения озеленённых территорий, а также совершенствования городской культурной среды.

Примером (своего рода моделью) наполнения городской среды новыми культурными смыслами в Саратове может служить основной пешеходный маршрут, соединивший два наиболее значимых места исторического центра – Крытый рынок и обновлённую Набережную космонавтов. Обустроенный пешеходный диаметр по производимому эмоциональному впечатлению может составить соперничество крупным городам Поволжья

и стать устойчивым кодом узнаваемого образа города, «распахнувшего окно» на речные просторы.

Принимая во внимание современный урбанистический опыт, базирующийся на выдвинутых положениях, в рефлексии городского пространства Саратова важно выделить и эстетически осмыслить привлекательные объекты культурного наследия, которые закрепляют устойчивый образ города в сознании его жителей. В последнее время культурный облик Саратова пополнился уникальным во многих отношениях для города архитектурным символом – зданием Театра юного зрителя. Выразительный архитектурный объем, приподнятый на искусственной террасе, своим активным силуэтом выступает в качестве пространственной доминанты, исполняя при этом роль одного из центральных ориентиров города.

Важным элементом архитектурно художественной выразительности объекта культуры является его пространственное размещение. Наряду с эстетической составляющей оно выполняет целый ряд городских функций – места сбора и краткого отдыха горожан и туристов. От организации внешней территории объекта зависит возможность свободного передвижения людей, входа и выхода из здания, наконец, ориентация человека в городском пространстве. Для горожан и туристов объект (достоинный внесения в Федеральный список культурного наследия) может стать знаковым местом и архитектурной доминантой города. Расположенные в соседних кварталах Старое и Новое здания ТЮЗа в историческом пространстве города смогут послужить своеобразным символом городской культуры.

Город с богатым историческим и культурным наследием должен демонстрировать свою протяженность не только в пространстве, но и во времени, что предполагает диалог разновременных культур. В этом отношении Саратов обладает большим потенциалом. Одним из аргументов в поддержку этого утверждения может служить представленный в 2014 году архитектурным бюро T+T Architects в стилистике лофт проект совершенствования важного исторического элемента городской среды Саратова. На месте запущенной территории промышленной зоны XIX века предлагалось создать современный функциональный комплекс из вновь возведенных и отреставрированных старинных зданий.

По замыслу архитекторов, в основу культурной реновации уникальной территории мельницы Шмидта был положен образ центра старинного немецкого города, представляющий в архитектурном отношении каскад небольших площадей с выразительным пространственным окружением, узкие улочки для пешеходных прогулок с уютными кафе и малыми архитектурными формами. Этот новаторский проект предстаёт как модель организации комфортной среды, наполненной новыми культурными смыслами, где новые архитектурные формы гармонично уживаются в союзе с выразительными старинными фасадами. Представляется, что актуализация разновременных средовых концептов способна не только повысить при-

влекательность городской среды, но и адекватно отразить идентичность городского сообщества, его ожидания и видение будущего.

Предложенный новаторский проект иллюстрирует доступную эффективность деятельностного подхода к созданию привлекательной городской культурной среды на фундаменте исторического наследия. Представляется, что полная профессиональная реализация подобных проектов может активно повлиять на образ и имидж Саратова.

В результате проведенного комплексного исследования нами предложена концепция устойчивого развития городской среды Саратова через наполнение её новыми культурными смыслами, включающая следующие конкретные предложения.

1. Опора на культуру как фактор идентичности и поддержания диалога среди разных групп населения и городской администрации в целях культурного просвещения и обеспечения социальной сплоченности.

2. Реализация научных концепций территориального планирования, позволяющих сберечь культурные ландшафты и памятники, объекты и ресурсы с помощью привлечения широких групп городского сообщества к этому процессу.

3. Реставрация, реконструкция уникальных культовых, гражданских, промышленных зданий и реновация культурных ландшафтов на основе прикладных исследований и архитектурно-дизайнерских разработок.

4. Постоянное поощрение всех видов познавательного туризма с целью повышения культурного уровня населения и пополнения городского бюджета.

Данные предложения нацелены на формирование сильной идентичности у городского населения и поддержку имиджа Саратова как культурного, исторического и устойчиво развивающегося города.

Список использованных источников

1. Всемирный доклад по культуре 2000: Культурное разнообразие, конфликт и плюрализм. Издание ЮНЕСКО. М., 2002.

2. Ищенко В. К. Культурное наследие Саратова в контексте устойчивого пространственного развития края / В. К. Ищенко, В. А. Ищенко // Историко-архитектурная среда современных городов: проблемы изучения, сохранения и использования: Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции. Саратов, СГТУ, 2017. С.150-161.

3. Об утверждении Стратегии социально-экономического развития Саратовской области до 2030 года (с изменениями на 29 декабря 2017 года) [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/467710021>. (Дата обращения: 23.12.2018).

4. Принципы Валетты по сохранению и управлению историческими городами и урбанизированными территориями: приняты 17-й Генеральной ассамблеей Международного совета по сохранению памятников и достопримечательных мест (ИКОМОС) 28 ноября 2011 г. // Pandia: энцикл. знаний: интернет-изд. 2009–2014. [Электронный ресурс]. URL: <http://pandia.ru> (Дата обращения: 18.02.2019).

ГАПТИКА В ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПИАНИСТА

Гаптика как форма невербальной коммуникации в исполнительской деятельности пианиста передаёт важную информацию, содержащую намерения исполнителя по отношению к конкретному музыкальному произведению, а также раскрывает его индивидуальные качества, психофизиологические особенности, что помогает воплощению эмоционально-образного содержания художественного произведения и способствует эффективному высказыванию музыканта. Статья посвящена выявлению роли гаптики в исполнительской деятельности пианиста.

Ключевые слова: гаптика, пианист, фортепиано, музыка, исполнительство.

Исполнительская деятельность музыканта, будучи одной из основных в музыкальном искусстве, занимает значительное место в исследованиях учёных, ведущих музыкантов, теоретиков искусства, педагогов и психологов (труды Г. Р. Гинзбурга, А. Л. Готсдинера, Г. М. Когана, Г. Г. Нейгауза, Б. М. Теплова, С. Е. Фейнберга, Ю. А. Цагарелли, Г. М. Цыпина, Т. Чередниченко и многих других).

Исполнительская деятельность пианиста – это специально организованная, творческая форма самовыражения музыканта, направленная на достижение высокохудожественно-звукового результата и его эстетического восприятия, использующая в своём процессе различные выразительные средства и развивающаяся под влиянием разнообразных методов и подходов, а также игровой практики. Как отмечал доктор психологических наук А. Л. Готсдинер, наиважнейшая задача исполнителя – вникнуть в замысел композитора, воссоздать музыкальные образы, воплощённые в художественном произведении, и отобрать необходимые выразительные средства для наиболее точной и эффективной их передачи [3, 103]. По мнению русского пианиста и педагога М. Н. Курбатова, идеальное исполнение – это всегда серьёзно и глубоко продуманная мысль композитора, усвоенная до такой степени, что стала личным достоянием исполнителя, и воспроизводимая им на рояле именно так, как она звучит в его представлении в данный момент [1, 281].

Среди профессиональных умений музыкантов-исполнителей значимыми являются коммуникативные умения, необходимые исполнителю как артисту, общающемуся с публикой в процессе концертного выступления, что обуславливается самой спецификой профессии. Российский психолог А. У. Хараш указывает на то, что любое публичное сообщение есть зримая и слышимая деятельность коммуникатора, включающая в себя два взаимопроницающих процесса: предъявление коммуникатором самого себя и предъявление текста [9, 82].

Постижение природы действий исполнителя в контексте коммуникации как обмена информацией между сторонами, смыслом которого становится необходимость понимания передаваемой и получаемой информации, можно рассматривать как целостный процесс, состоящий из нескольких последовательных звеньев: восприятия, последующего осознания, понимания и передачи музыкально–художественной информации. Трехступенчатость данного коммуникативного механизма проявляется в диалектической взаимосвязи процесса сочинения, исполнения и восприятия музыки и вписывается в известную триадичную формулу русского музыковеда и педагога Б. Асафьева, согласно которой информационный обмен выполняется в коммуникативной цепи «композитор – исполнитель – слушатель» [2, 264].

Таким образом, коммуникация является важнейшим аспектом деятельности музыканта, она позволяет осуществить необходимость сотворчества композитора и исполнителя, а также непосредственного контакта исполнителя и публики. Артист представляет себя не только с помощью игры на музыкальном инструменте, но также через внешний вид, поведение, с помощью мимики и жестов, разнообразных выразительных движений и интонаций, то есть с помощью средств невербальной коммуникации, включающей самовыражение индивида без непосредственного употребления звуковой речи (естественного языка) как способа общения [6, 7].

Основными формами невербальной коммуникации являются кинесика, гаптика, сенсорика, проксемика и хронемика. Кинесика включает в себя все многообразие телодвижений, мимики, жестов, поз и взглядов. В основе сенсорики как формы невербальной коммуникации находится чувственное восприятие, включающее процесс приема и преобразования информации посредством интонаций – основного средства выразительности музыки, в единстве которой представлены: высота, тембр, ритм, длительности, сплоченные смыслом. Проксемика исследует пространственные отношения, изучает влияние расстояний и дистанций на характер общения и выделяет следующие зоны невербальной коммуникации пространственного типа: интимную, личную, социальную и публичную. Наряду с пространственной составляющей, значительное место занимает временная форма коммуникации – хронемика. Невербальная коммуникация в исполнительской деятельности протекает в определённом отрезке времени, где восприятие музыки создаёт свой временной ритм, законы которого взаимодействуют с музыкальным текстом. Итак, все вышеназванные формы невербальной коммуникации выполняют свою важную вспомогательную роль в коммуникативном процессе любой сферы музыкального исполнительского искусства.

Обратимся к такой важной форме невербальной коммуникации как гаптика (греч. *haptō* «касаюсь», «хватаю»), которая представляет тактильное поведение, то есть различного рода прикосновения. Гаптика имеет от-

личительную от других форм невербальной коммуникации эффективность и значимость, так как именно посредством прикосновения к инструменту извлекается звук и происходит процесс воссоздания музыкального текста и процесс передачи информации слушателю. Тактильным ощущениям, как и слуховым, в музыкальном искусстве придаётся важнейшее значение, поскольку искусство игры на любом музыкальном инструменте основывается на единстве воплощения художественного образа и технического мастерства. Так, например, по мнению австрийского пианиста К. Черни, «исполнитель может извлечь более ста различных оттенков звука, подобно художнику, который умеет развести одну и ту же краску так, что густой мазок, распадаясь на бесчисленный ряд переходных ступеней, постепенно тая и расплываясь, превращается в тончайший, еле уловимый оттенок» [8, 28].

Отличительной чертой многих выдающихся пианистов является туше (франц. *toucher* – «прикосновение»), поясняющее характер взаимодействия подушечки пальца с клавишей фортепиано, что влияет на силу и окраску звука. Именно от индивидуальных особенностей туше исполнителя («сухое», «жёсткое», «мягкое», «певучее» и т. д.) зависят качество и характер звучания инструмента. Так, например, французский пианист-виртуоз Ф. Калькбреннер в своём руководстве «Метод обучения на фортепиано с помощью рукостава» (1830) писал: «Способ нажимать клавишу должен бесконечно видоизменяться в зависимости от различных чувств, которые хотят передать; клавишу нужно, то ласкать, то набрасываться на неё, подобно льву, овладевающему добычей» [4, 42]. А Г. Гермер призывал следить, насколько меняется звуковая окраска отдельного звука в зависимости от способа, каким он взят [4, 44].

В продолжение вышесказанному, обратимся к некоторым высказываниям музыкантов касательно туше, то есть прикосновения к клавиатуре. Из записей А. Буасье, одной из учениц венгерского пианиста Ф. Листа, известно, что музыкант призывал не опираться ни на кончик пальца, ни на ноготь, а мягко прикасаться подушечкой клавиш, вследствие чего звук получается чистый, яркий, ровный и законченный. В то же время, описывая игру Ф. Листа, А. Буасье писала: «У него нет никакого особенного туше, а есть все виды туше. Он не держит пальцы закруглёнными, так как считает, что такое положение придаёт игре сухость. Его пальцы столь гибкие, что не имеют постоянного положения. Они берут звук всякими способами, всегда без напряжённости и сухости» [8, 71].

Важные наблюдения по тактильному поведению предлагал польский пианист Т. Лешетицкий, взывавший к воображению и вкусу, естественности и свободе движений, ровности дыхания, неустанной работе с помощью слуха. Как впоследствии отмечал один из учеников Т. Лешетицкого, выдающийся австрийский пианист А. Шнабель, он извлекал звук в бесконечно разнообразных музыкальных оттенках с помощью внутреннего слуха, а не пальцев [8, 90]. Нельзя также не упомянуть русскую пианистку

А. Н. Есипову, покорившую слушателей очень красивой туше и требовавшей от учеников мягкого и благородного прикосновения к инструменту, эластичности кисти; настаивавшей на безукоризненно тщательной работе над качеством и певучестью фортепианного звучания, на постоянной и систематической выработке туше. «Пальцы должны петь», – говорила она, необходимо перед тем, как извлечь звук, представить его, почувствовать, пропустить предварительно через сознание, услышать его» [8, 94]. Ещё один представитель русской школы, ученик Т. Лешетицкого, В. И. Сафонов, туше рассматривал как проявление музыкальности вкуса исполнителя, критиковал грубое и жёсткое прикосновение к клавишам, воспитывал в своих учениках способность изображать, воспроизводить интонации человеческого голоса. Он значительно обогатил фортепианную школу разнообразными приёмами, подавляющими ударную природу инструмента и заставляющими его «петь» [8, 97].

Большую ценность представляют методические указания австрийского пианиста С. Тальберга о методах звукоизвлечения, написанные им в предисловии к сборнику транскрипций «Искусство пения в применении к фортепиано» (1830 г.). Музыкант важным условием в тактильной коммуникации видел освобождение от всякого рода напряжения, призывал к гибкости и подвижности в предплечье, запястье и кисти, проводя параллели с голосом певца. С. Тальберг призывал избегать ударности, учил чувствовать, ощущать клавиши, в произведениях драматического характера руку держать близко к клавишам, погружать в них, надавливать сильно и энергично. В мелодиях же простых, нежных и изящных играть гибкой рукой, словно лишённой кости, извлекать звук «бархатными» пальцами. Музыкант акцентировал, что для исполнителя очень важно научиться слушать себя и стремиться к ясности, отчётливости и рельефности в своей игре [8, 107].

Как отмечал советский пианист и педагог Г. Нейгауз в своём труде «Об искусстве фортепианной игры», музыка есть переживание, выраженное звуками, где скрыто все неизобразимое, несказуемое, «нерастворимое», «подсознательное» – все, что постоянно живёт в душе человека [5, 39]. Исполнители часто сталкиваются с проблемой звукоизвлечения, что связано порой с недопониманием «духа композитора» и «стиля эпохи». Именно прикосновение к роялю, извлечение фортепианного звука и овладение богатой гаммой красок, палитрой звучания есть главная задача пианиста, как считал Г. Нейгауз, так как звук является живой материей музыки.

Туше является важным отличительным знаком многих исполнителей: вспомним певучее легато в исполнении мастеров фортепианной кантилены С. Рахманинова, А. Корто, Арт. Рубинштейна или неповторимую нонлегатную манеру исполнения сочинений И. С. Баха канадским пианистом Г. Гульдом. Также современники отмечали мягкость и певучесть ту-

ше Ф. Листа, ясностью и блеском выделялась игра К. Таузига. Нельзя не упомянуть и представителя венского классицизма В. А. Моцарта, чья игра отличалась особой выразительностью, лёгкостью и естественностью. Напротив, в поисках нового звучания инструмента, способного воссоздавать оркестровые тембры и расширив колористические возможности фортепиано, исполнение немецкого композитора и пианиста Л. Бетховена выделялось мощностью и одухотворённостью, в высшей степени полным чувства, наполнено эмоциональностью и величием.

Исторически были отмечены такие исполнительские манеры и стили, как «бриллиантный», представленный И. Гуммелем, Ф. Калькбреннером, «жемчужная» манера игры И. Мошелеса, Дж. Фильда, «бархатные лапки» А. Гензельта и др. [6, 50].

По воспоминаниям советского композитора и дирижёра Ю. С. Никольского, необыкновенно красивым, серебристым туше обладал Ф. Бузони, глубокая продуманность каждой ноты, каждой детали ощущались в его исполнении; блестяще несравненным *perle* отличалась игра И. Гофмана; но совершенством был С. В. Рахманинов, соединяющий в своей игре все эти качества [7, 9].

Различного рода прикосновения к клавиатуре являются осязательной коммуникацией: касаясь клавиши, пианист выражает свое отношение к звуковой палитре с помощью артикуляции (лат. *articulo* – «расчленяю, членораздельно произношу») – одному из самых выразительных средств музыки. Если провести параллели с речью, где под артикуляцией подразумевается ясность, членораздельность и выговаривание слогов, то в музыкальной теории артикуляция определяет искусство исполнять музыкальный материал, в частности мелодию, с использованием всего многообразия штрихов – *legato*, *non legato*, *marcato*, *portamento* и *staccato*. Артикуляция, то есть произношение, сущность которой раскрывается через взаимосвязь с интонацией и со всем комплексом выразительных средств, играет важную роль в интерпретации музыкального произведения, выявляя его выразительно-смысловую сущность.

Овладение артикуляцией является важной задачей исполнительства и в большой степени определяет уровень профессионального мастерства пианиста. По мнению многих музыкантов-исследователей (Н. А. Голубовской, А. М. Меркулова, Л. Б. Булатовой), можно проследить определённую эволюцию стилевых особенностей исполнительской артикуляции. Так, например, в музыке клавесинистов артикуляция связывалась с аффектом (чувством), который хотел выразить композитор. В эпоху барокко, в частности в творчестве И. С. Баха, чьи произведения считаются высшей школой артикуляционного мастерства, отмечается тяготение к связности исполнения, что позволяет выявить интонационную напряжённость полифонии. Работа над произношением в музыке венских классиков требовала от исполнителей тонкой координации между слухом, мышлени-

ем и моторно-двигательным воплощением исполнительских намерений. В стремлении выразить большую интонационную напряжённость, в композиторской и исполнительской практике XIX века преобладает стремление к связной манере игры, на первый план выдвигается подражание пению. XX век отмечен весьма разнообразными стилевыми направлениями, артикуляционные процессы в этот период имеют склонность к внятному, отчётливому произношению, иногда даже чеканному, тяготеющему к ударной и беспедальной трактовке у исполнителей.

Таким образом, гаптика как форма невербальной коммуникации является чрезвычайно значимой в исполнительской деятельности пианиста. Существует множество вариантов прикосновения к клавишам, извлечения звука на фортепиано и соответствующих им тембровых и характерных красок и качеств звука. Несмотря на свою ударную природу, инструмент под пальцами мастера рождает богатые и разнообразные тембровые звучания, которые порой превосходят звучание не только отдельных инструментов, но и целого оркестра.

Список использованных источников

1. Алексеев А. Д. Русские пианисты. Очерки и материалы по истории пианизма. Вып. 2. М.: Музгиз; Л., 1948. 314 с.
2. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. Книга первая и вторая. ред., вступ. ст. и коммент. Е.М. Орловой. 2-е изд. Л.: Музыка, 1971. 376 с.
3. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. М.: МИП «НВ Магистр», 1993. 193 с.
4. Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли. М: Музыка, 1966. 220 с.
5. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры 5-е изд. М.: Музыка, 1988. 240 с.
6. Оношко И. Ю. Virtuозность как фактор становления и развития фортепианного искусства. Минск: Белорусская государственная академия музыки, 2016. 125 с.
7. Понизовкин Ю. В. Рахманинов – пианист. Интерпретатор собственных произведений. М.: Музыка, 1965. 96 с.
8. Тихонова Л. О. Педагогика Карла Черни: Учебное пособие. Владимир: ВГПУ, 2006. 160 с.
9. Хараш А. У. Смысловая структура публичного выступления: об объекте смыслового восприятия. Социальная психология: хрестоматия сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. М: Аспект Пресс, 2000. С. 71-84.

ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ХУДОЖНИКА В СОВРЕМЕННОМ ИРАКЕ

В статье представлен анализ историко-культурных тенденций современного Ирака, составляющих фундамент профессионального мастерства художника. Авторы делают вывод о диалоге культурных тенденций и формировании новой уникальной школы изобразительного искусства в Ираке.

Ключевые слова: профессиональный художник в Ираке, ценностные основы деятельности.

Вопреки распространённому мнению о том, что изобразительное искусство в арабских странах менее популярно из-за существующего в исламской культуре запрета на изображение живых существ, эта область профессиональной деятельности сегодня в Ираке как никогда востребована и активно развивается. Об этом свидетельствует появление множества профессиональных художников (Х. Р. Амри, Ф. Абдул-Хамид, К. Ф. Аль-Маликий, Д. Г. Кхму, Г. М. Рзокий, Р. Тебоний, Ш. И. Ширзад и др.), развитие фрески и декоративно-прикладного искусства (используется в современной рекламе, в строительном дизайне, в оформлении интерьера жилища) [3, 129]. Попытаемся составить представление о ценностных основах профессиональной деятельности художника в современном Ираке.

Как известно, государственной религией в Ираке является Ислам. Жизнь любого мусульманина, каждое его действие и даже его мысли регламентируются Кораном. По свидетельству М. Х. Аль, в Коране нет прямого запрета на изображение живых существ, осуждается лишь идолопоклонство. Ислам не допускал изображения живых существ только в росписях и мозаиках мечетей, чтобы не превратить их в предмет поклонения. Но их разрешалось изображать в работах светского содержания. Сохранилось множество рукописей с миниатюрами, на которых часто встречаются как отдельные человеческие фигуры, так и многофигурные композиции [1].

Нужно отметить, что в Коране имеет место своеобразная регламентация деятельности художника. Сам художник, создающий произведения искусства, как правило, обозначался словом «мусавви» (*араб.* – «тот, кто придает чему-либо форму»). Но у этого слова есть ещё и другое значение. На языке Корана «аль-мусаввир» – одно из имён бога, характеризующее Аллаха как создателя образов сотворенного им мира. Такое переключение значений накладывало на художника особую ответственность – «аль-ильтизам» (*араб.* – «обязанность»). Это своеобразная нравственная установка для художника, обязывающая его соблюдать религиозную этику. В Коране, также, обозначены основные принципы мусульманской эстетики: нравственность (красиво то, что отвечает нравственным нормам Ислама); совершенная красота (эстетический идеал, существование которого невоз-

можно без соблюдения этических норм мусульманства); целесообразность (красиво то, что приносит пользу; эстетическая категория красоты – «аль-джамаль» – интерпретируется как результат полезной деятельности Творца на благо людей).

Несмотря на признание в мусульманском социуме светского и религиозного начал, в искусстве Ислама чёткой границы между ними до сих пор нет, хотя взаимоотношения между светскими и религиозными детерминантами в различные исторические периоды складывались по-разному, в соответствии с расстановкой передовых сил в обществе. В процессе векового сосуществования этих полярных начал выдвинулись два важных принципа определяющих природу творчества художника, исповедующего ислам. Один из них – «таухид». «Аль-таухид» (*араб.* – «единение», «монотеизм») – основа религиозного миропонимания. Аллах един, но «растворён» бесконечно во всём. Единое проявляется в многообразии. Благодаря принципу таухида достигается культурное единство мусульманских народов. Он пронизывает изобразительное искусство и становится основой художественного творчества художника, исповедующего Ислам.

Другой принцип – установление эстетического соответствия между содержанием художественного произведения и восприятием (эмоционально-эстетической установкой) зрителя. Особо значимыми в процессе действия этого принципа становятся эмоции человека, его эмоциональное состояние. Эмоциональное наслаждение во время восприятия прекрасного – признак полного достижения эстетического соответствия в произведении искусства. Единство выражаемых и переживаемых эмоций, эмоционально-эстетических состояний художника и зрителя – это одно из частных проявлений всеобщей взаимосвязанности, показатель достижения гармонии религиозных и эстетических чувств человека. Поэтому можно сказать, что принцип установления эстетического соответствия по сути представляет собой специфическое выражение принципа таухида [1].

Таким образом, очевидно, что творчество художника, исповедующего Ислам, основывается на выше изложенных принципах.

В современном мире профессионалом называют такого художника, который прошёл школу реалистической живописи. Она основана на строгих законах и правилах живописного изображения. Одно из них – практика работы с натуры. В процессе регулярной практической работы художник осваивает законы линейной и воздушной перспективы, закономерности распределения светотени, правила передачи на плоскости объёма и пространства, специфику формирования гармоничного цветового строя произведения. Результатом этой работы становится приобретение умения реалистично передавать явления и объекты окружающего мира средствами рисунка и живописи. Такая школа живописи – академическая получила широкое распространение в странах Европы и в России. В Ираке же отсутствием академической школы живописи, по мнению современных исследо-

вателей, делает проблему её создания и внедрения в систему художественного образования сегодня как никогда актуальной [3].

Первые шаги в области формирования и развития в Ираке реалистической школы живописи были сделаны в начале XX века выпускниками военных османских школ, для которых занятия живописью стали интересным времяпрепровождением. Их можно назвать скорее любителями, чем профессионалами, так как они стремились запечатлеть текущие моменты и события из своей военной жизни. Совместно с другими пионерами новой иракской культуры – поэтами, музыкантами, литераторами – своим творчеством они способствовали созданию прогрессивной атмосферы в стране, на фоне которой и появилось первое поколение уже профессиональных художников. К ним относят офицеров, получавших уроки живописи в Стамбуле, – Абд-аль-Кадр ал Расама (1882 – 1952), Мохамед Салех Заки (1888 – 1974), Асим Хафиза (1886 – 1965). По мнению современных исследователей, оттачивая свои профессиональные навыки по образу и подобию европейского искусства с помощью жанров пейзажа и натюрморта, эти художники восприняли академическую систему живописи несколько формально. В их живописи отсутствуют художественная идея и заинтересованность современной им жизнью. Однако, роль первых профессиональных художников в процессе развития реалистической живописи в Ираке очень велика: впервые в искусстве Ирака после длительного периода средневековья с его диктатом орнаментальных и декоративных форм была предпринята попытка возрождения пластических изобразительных традиций, создания современного станкового искусства, способного отвечать целям и потребностям художественного развития в новых условиях [3].

Наиболее активное развитие реалистической школы живописи в Ираке началось после революции 1958 года, когда увлечённые живописью мастера получают возможность обучаться в академиях искусств Европы и СССР. Знакомство с музеями, с системой художественного образования европейских стран и Советского Союза, участие в художественных выставках приводит к переосмыслению собственного художественного опыта и к открытию отечественных художественных учреждений, в том числе и образовательных. Сегодня реалистическая школа живописи претендует быть внутри системы профессионального образования иракского живописца, о чём свидетельствует появление ряда диссертационных работ [3].

Таким образом, можно констатировать: к началу XXI столетия реалистическая школа живописи настолько прочно вошла в художественную жизнь Ирака, что стала одной из важных составляющих профессионального мастерства иракского живописца.

После Второй мировой войны в иракском художественном пространстве появляется и другая новая тенденция – модернистское искусство. Распространение искусства, по своему характеру противоположного искусству Ислама и реалистической живописной школе, обусловлено зна-

комством части иракских художников в европейских странах с так называемыми формалистическими направлениями. Этому также способствовало и проведение в Ираке модернистских художественных выставок.

Современные авторы выделяют две основных линии развития изобразительного творчества в Ираке – традиционное искусство и модернистское. Сторонники первого отстаивают идею об особой духовности восточной культуры, идеализируют прошлое, нередко ставят знак равенства между национальным и религиозным. Приверженцы второго считают возможным дальнейшее культурное развитие Ирака только с учётом глобализационных процессов, протекающих сегодня во всех цивилизованных странах мира, имеют поддержку западных меценатов, искусствоведов, критики.

Самые талантливые иракские живописцы стремятся соединить в своём творчестве традиционные орнаментально-фольклорные мотивы и новый взгляд на предметный мир человека. Таковым можно назвать Джавада Салима, получившего международное признание. В своей работе «Революция 14 июля» (панно-рельеф, 1959 – 1960, Багдад) он смело деформирует образ, рисует лицо человека, обнажённую натуру. Несмотря на то, что сторонники традиционализма осуждают работы подобного рода, иракское модернистское искусство охотно покупается европейскими и американскими музеями и частными коллекционерами, меняется отношение к нему и со стороны местной публики [2, 128].

Таким образом, на основе анализа работ иракских исследователей, доступных сегодня для изучения российскому читателю, можно подвести следующий итог: профессиональный художник в современном Ираке находится в самом центре диалога культурных тенденций, по своей сути достаточно противоречивых. Соединяя в своём творчестве традиции национальной культуры, особенности реалистического живописного письма и новаторские художественные тенденции, он становится непосредственным участником – «строителем» новой, уникальной в своём роде школы изобразительного искусства в Ираке.

Список использованных источников

1. Аль, М. Х. Основания Ислама в развитии художественного творчества учащихся начальной школы в Ираке // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам X междунар. науч.-практ. конф. № 7(9). М.: Изд. «МЦНО», 2017. С. 26-38.
2. Махди, А. С. Диалектика традиционного и новаторского в искусстве современного Ирака // Вестник дагестанского научного центра РАН. 2013. № 49. С. 126-129.
3. Садун, С. Х. Теоретическое и методическое обеспечение обучения живописи студентов 1-2 курсов факультетов искусств в высших учебных заведениях Ирака: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: Краснодар, 2003 178 с. [Электронный ресурс] // Библиотека диссертаций и авторефератов России dslib.net. URL: <http://www.dslib.net/teoriavospitania/teoreticheskoe-i-metodicheskoe-obespechenie-obuchenija-zhivopisi-studentov-1-2-kursov.html> (Дата обращения 29.01.2019).

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА С УЧЁТОМ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ

В статье представлен пример интерпретации учебного материала для знакомства учащихся 5 – 6-х классов общеобразовательной школы с жанром оперы, приведены возможные варианты включения в образовательный процесс фрагментов музыкальных произведений.

Ключевые слова: интерпретация, учебный материал, возрастные особенности.

Одним из самых признаваемых и широко известных в педагогике принципов можно назвать принцип учёта в практике обучения и воспитания возрастных особенностей детей. Суть его – в построении учебно-воспитательного процесса, несмотря на индивидуальное становление личности каждого ребёнка, в соответствие с общими закономерностями психофизиологического развития детей той или иной возрастной категории.

Впервые, как известно, на необходимость учёта этого принципа обратил внимание чешский педагог XVII века Ян Амос Коменский, сформулировав его как принцип природосообразности [2]. В дальнейшем известными зарубежными и отечественными учёными (Ж. Ж. Руссо, К. Штрац, П. П. Блонский, Д. Б. Эльконин, Л. С. Выготский и др.) были определены стадии личностного развития человека, границы возрастной периодизации, установлено влияние социальной среды на развитие личности, неравномерность физического, психического и социального развития и мн. др. [1].

Сегодня, в силу увеличения темпа жизни современного человека под воздействием информатизации и компьютеризации общества педагогу особенно следует помнить о принципе учёта общих закономерностей психофизиологического развития детей, дабы не допустить профессиональных ошибок, непосредственно участвуя в процессе формирования личностей будущего поколения.

Среди главных характеристик личности современного человека называется его культурная развитость, предполагающая занятия художественным творчеством и получение эстетического удовольствия от взаимодействия с искусством. И если обращение к детскому художественному творчеству сегодня достаточно востребовано и активно развивается во всех образовательных направлениях – и в общеобразовательных школах, лицеях и гимназиях, и в учреждениях дополнительного образования, то процесс приобщения детей к настоящему, подлинному искусству – искусству, прошедшему проверку временем, происходит, как правило, в специализированных учреждениях дополнительного образования. Но и здесь он далеко не всегда приводит к ожидаемому результату. Думается, что происходит так вследствие специфики самого искусства, представляющего собой огромный сложный мир, существующий по своим законам, способный

украсить, разнообразить, наполнить жизнь каждого, кто хоть немного понимает его «язык» и способен оценить красоту существующих в этом мире процессов и явлений. Поэтому одной из важнейших задач педагога, открывающего своим ученикам мир искусства, становится выстраивание учебно-воспитательного процесса с учётом общих закономерностей психофизиологического развития детей конкретной взятой возрастной категории, а главным умением – способность интерпретировать учебный материал таким образом, чтобы он стал понятен, доступен и вызывал у подрастающего поколения желание узнать об искусстве гораздо больше.

Формировать и развивать в себе умение обрабатывать и преподавать детям учебный материал с учётом их возрастных особенностей будущему педагогу нужно осознанно. Для этого требуется дополнительное время, усидчивость и желание разобраться в сложном мире искусства. В Институте искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского в рамках обучения по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Музыка» этой проблеме уделяется особое внимание, так как здесь получают профессиональную подготовку будущие преподаватели предметной области «Искусство» – педагоги музыки общеобразовательных школ. В силу массовой направленности их профессиональной деятельности умение интерпретировать учебный материал с учётом общих закономерностей психофизиологического развития детей становится одним из главных компонентов их педагогической компетентности.

Среди форм, обучения студентов-музыкантов искусству интерпретации учебного материала с учётом предполагаемого возраста школьников следует выделить форму беседы о музыке. Одну из таких бесед, посвящённую знакомству детей с жанром оперы, приведём далее, проанализировав затем, предлагаемый материал с точки зрения опоры на принцип природосообразности.

ЛИСТАЯ ОПЕРНЫЕ СТРАНИЧКИ...

(беседа о музыке для детей 5 – 6-х классов)

Звучит увертюра из оперы «Миньон» Амбруаза Тома

В 1637 году в Италии произошло событие, вошедшее в историю музыкальной культуры: в этом году в Венеции был открыт первый оперный театр. Долгое время опера была доступна лишь особам царских кровей. Она была их любимым развлечением и главным украшением королевских праздников. Но теперь театр, получивший название «Сан-Кассиано», вывел оперу из дворцов и подарил ее широкой публике. В театре была установлена плата за вход, и «простой» человек, или, как его еще называли, буржуа, всегда мог получить место в партере или на галерее. Удобство места зависело только от толщины кошелька любителя оперного искусства. Впрочем, в наши дни совершенно также. Прошло совсем немного времени, и опера стремительно распространилась по всей Европе [3].

Так что же это такое – опера? Почему специально для неё открыли целый театр? Мы сегодня с вами попробуем в этом разобраться.

Опера – это история, рассказанная с помощью слова, музыки и театрального действия. Давайте мысленно перенесёмся во Францию второй половины XVI века. В это время там разразилась жестокая религиозная война. Людей, требовавших свободы вероисповедания, стали называть гугенотами. Об этом рассказывает нам в своей опере композитор Джакомо Мейербер. Опера так и называется «Гугеноты». На фоне этих страшных событий разворачивается история любви Валентины и Рауля. Вот их музыкальные портреты.

Звучит романс Валентины и романс Рауля из оперы «Гугеноты» Д. Мейербера

Прозвучали романс Валентины и романс Рауля из оперы «Гугеноты» Джакомо Мейербера.

В оперном представлении, конечно, главными героями являются певцы. Но оркестровая партия образует фундамент действия, движет его вперёд, готовит слушателей к грядущим событиям. Наша встреча началась со вступления к опере французского композитора Амбруаза Тома «Миньон» – увертюры. Эта опера стала одной из самых популярных в истории французской культуры. Со времени своей премьеры в 1866 году только на сцене национального театра «Опера-Комик» в Париже она шла более 2000 раз! Чем же так полюбилась опера «Миньон» парижанам? Во-первых, она вновь рассказывает слушателям про взаимоотношения любящих друг друга людей. А, во-вторых, музыка в опере отличается поэтичностью, непосредственностью и теплотой, она строится на изящных и одновременно простых, но зато легко запоминающихся мелодиях. Послушайте, как Амбруаз Тома рисует нам образы главных героев.

Звучит ария Миньон и романс Вильгельма из оперы «Миньон» А. Тома

Прозвучали ария Миньон и романс Вильгельма из оперы «Миньон» Амбруаза Тома.

Итак, оперное действие развивается внутри оркестрового обрамления. Оркестр поддерживает певцов, своим звучанием заполняет моменты смены декораций, выступает в заключении оперы, когда опускается занавес. Но так как главной особенностью оперы всё-таки является пение, самые яркие моменты театральной постановки находят отражение в формах арии, дуэта трио, квартета, где музыка выходит на первый план. Послушайте дуэт из другой оперы – «Искатели жемчуга» французского композитора Жоржа Бизе.

Звучит дуэт Лейлы и Надира из оперы «Искатели жемчуга» Ж. Бизе

Прозвучал дуэт Лейлы и Надира из оперы Жоржа Бизе «Искатели жемчуга». В музыке мы услышали короткие торопливые реплики певцов и взволнованно-прерывистые фразы оркестра; затем все звуки сливаются в единое целое.

И вновь – французский композитор – Жорж Бизе. И снова – рассказ про любовь. Но не только. Из оперы мы узнаём и об опасном промысле искателей жемчуга, и про дух моря, и про жриц, посвятивших свою жизнь молитвам. «Искатели жемчуга» называют романтической оперой. В музыке можно услышать множество прекрасных выразительных моментов, а также ощутить на себе экзотический колорит Индии, ведь именно там происходит действие оперы.

Мы выяснили, что оркестр в опере поддерживает певцов и помогает разворачивать сюжет. Иногда в роли комментатора происходящих событий выступает танец и хор. В опере «Искатели жемчуга» есть эпизод, когда главных героев – Лейлу и Надира собираются казнить на костре. В оркестре в этот момент мы слышим мрачную пляску, затем звучит хор с иступлёнными выкриками «Брама!». Это обращение к высшему индийскому богу, создателю Вселенной. Музыка передаёт нарастающую ярость.

Звучит ритуальный танец и хор из оперы «Искатели жемчуга» Ж. Бизе

Для того чтобы содержание оперы было понятно даже простому слушателю – не музыканту, многие композиторы соблюдали определённые правила. Например, использование высоких регистров голосов или инструментов означало «страсть», диссонансы – некрасивые гармонии выражали «страх». Но талантливые композиторы использовали более тонкие средства для выражения в музыке какого-либо действия или образа героя. Мелодическая линия должна была соответствовать словам, на которые ложилась музыка. А оркестр должен был отражать все изменения в настроении героев [3]. Послушайте арию уже известной нам героини из оперы «Искатели жемчуга» – Лейлы.

Звучит ария Лейлы из оперы «Искатели жемчуга» Ж. Бизе

Ария подобна монологу. Это рассказ героини о себе, о своих чувствах, думах. Изломанная, прерывистая, порывистая мелодия арии Лейлы напоминает нам обо всех превратностях судьбы этой героини.

За время короткой беседы, конечно, мы с вами не сможем узнать обо всех загадках и тайнах оперного искусства. Как публичное развлечение опера достигла своего наивысшего развития в XIX – начале XX века. На всем протяжении своей истории опера оказывала мощное влияние на другие музыкальные жанры. Известно, что симфония выросла из инструментального вступления к итальянским операм XVIII в. Virtuозные пассажи фортепианного концерта во многом являются результатом попытки отразить оперно-вокальную виртуозность в фактуре клавишного инструмента.

В наше время оперная музыка все больше привлекает внимание современных исполнителей. В заключение нашей беседы предлагаю вам послушать арию Надира из оперы Жоржа Бизе «Искатели жемчуга» (или «Ловцы жемчуга») в исполнении рок-группы «Кипелов».

Звучит ария Надира из оперы «Искатели жемчуга» Ж. Бизе

Итак, учащиеся 5 – 6 класса, несомненно, уже имеют представление об оперном жанре. Возможно, на уроках по музыке в общеобразовательной школе им приходилось слушать отдельные фрагменты из опер или даже бывать на оперном представлении. Возможно, про оперный жанр им рассказывали на занятиях по музыкальной литературе в школе искусств. В любом случае, думается, что представление это у детей вероятнее всего несколько поверхностное и отчасти даже нелестное, поскольку такой масштабный и развёрнутый во времени жанр достаточно сложен для соответствующего восприятия школьниками 11 – 13 лет, даже «подготовленных» – обучающихся в специализированных учреждениях. К тому же современными подростками, предпочитающими жанры молодёжных субкультур, оперное искусство может восприниматься как устаревшее.

В беседе «Листая оперные странички...» предпринята попытка, опираясь на уже имеющийся опыт взаимодействия учащихся с оперным искусством, добавить в их культурную копилку новые, интересные подробности об этом жанре, приоткрыть некоторые законы его формообразования, познакомить с красивейшей музыкой французских опер XIX века. В беседе также затрагиваются вопросы влияния оперного жанра на развитие музыкального искусства в целом и места оперы в современной музыкальной культуре. Все эти содержательные моменты способны, на наш взгляд, привлечь внимание школьников к искусству оперы. А выразительный рассказ педагога, подкреплённый аудио и видеорядом, а также собственным «живым» исполнением на фортепиано некоторых фрагментов делает «погружение» детей в искусство оперы эмоционально насыщенным и запоминающимся. Конечно, при рассказе о музыке, имея цель «погружения» школьников в это искусство, невозможно избежать специфических терминов и понятий. Однако в беседе их количество минимизировано, а суть – объясняется по ходу рассказа. Все музыкальные фрагменты, предлагаемые к прослушиванию, также поясняются с точки зрения, как литературного, так и музыкального содержания.

Таким образом, умение интерпретации учебного материала с учётом конкретного возраста школьников может формироваться и развиваться у студента – будущего преподавателя музыки в процессе практической деятельности по созданию бесед о музыке.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
2. Коменский, Я. А. Великая дидактика. М.: Наркомпрос, 1939. 318 с.
3. Опера [Электронный ресурс] // Универсальная научно-популярная энциклопедия Кругосвет. URL: https://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/teatr_i_kino/OPERA.html (Дата обращения 17.01.2019).

О МЕТОДАХ ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

В статье описываются методы обучения игре на фортепиано известных пианистов и педагогов, а также рассматриваются особенности применения общепедагогических методов в инструментальном классе.

Ключевые слова: обучение игре на фортепиано, методы.

Фортепианная педагогика отличается многообразием методов. В этом комплексе находят применение и общепедагогические методы, и методы, содержание которых обусловлено спецификой процесса обучения игры на инструменте. Рассмотрим сначала последние.

В отношении классификации методов фортепианного обучения существует несколько точек зрения. Изучая педагогическое наследие Г. Г. Нейгауза, исследователи выделяют следующие используемые им методы: иллюстративный (исполнительский показ); пояснительный (объяснение); поисковые и проблемные (беседы о широком круге явлений искусства; самостоятельный поиск исполнительских приёмов; подбор репертуара, по сложности ориентированного на зону ближайшего развития); творческие (связанные с формированием художественного образа) [3].

Вместе с тем, сам Г. Г. Нейгауз всегда подчёркивал значение комплексного метода и применял оптимальные сочетания приёмов. В работе «Об искусстве фортепианной игры» он пишет: «Метод моих занятий сводится к тому, чтобы играющий как можно раньше уяснил себе то, что мы называем «художественным образом», т. е. содержание, смысл, поэтическую сущность музыки, и досконально сумел бы разобраться с музыкально-теоретических позиций в том, с чем он имеет дело» [4, 12]. Ниже поясняет: «педагог должен довести до учеников не только содержание произведения, но и дать ему подробный анализ формы, структуры и в целом и в деталях, гармонии, мелодии, полифонии, фортепианной фактуры» [4, 20].

Другой выдающийся педагог-музыкант С. И. Савшинский в своей книге «Пианист и его работа» несколько по-иному классифицирует методы фортепианной педагогики и выделяет три метода преподавания, являющимися, по его мнению, основными: метод подражания; метод эмоционально-волевого воздействия; метод интеллектуального воздействия.

Автор указывает, что метод подражания применяется педагогами преимущественно с начинающими учениками или тогда, когда нельзя использовать словесные пояснения. Используя этот метод, подчёркивает С. И. Савшинский, педагог должен знать, что учащийся перенимает лишь внешнюю сторону показываемого, не вникая в его сущность. Метод эмоционально-волевого воздействия автор называет «дирижёрским» методом, имея в виду жесты, тактирование, напевание, а также музыкальные иллюстрации (показ), сравнения, ассоциации.

Дирижирование, жестикуляция, мимика учителя помогают ученику найти выразительный темп, ритм и другие характерные черты музыкального образа произведения. Применяя этот метод, педагог стремится воздействовать на эмоциональность ученика, его фантазию. Автор предостерегает от чрезмерного увлечения методом эмоционально-волевого воздействия, так как это может повлечь за собой развитие пассивности ученика.

Данный приём, по мнению С. И. Савшинского, возможен в тех случаях, когда у ученика достаточно развиты исполнительский аппарат и интеллект. Третий метод – интеллектуальный. Он обращён к мышлению ученика и активно развивает его самостоятельность. При этом С. И. Савшинский отмечает, что излишняя рационализация в работе, также может оказаться вредной. На наш взгляд, очевидным является совпадение сущности методов подражания и интеллектуального воздействия с методом педагогического показа и пояснений [5].

Известный исследователь теории и методики фортепианного исполнительства А. Д. Алексеев, анализируя уже упоминавшиеся методы работы с учениками (такие, как проигрывание сочинений, словесные пояснения, эмоциональное воздействие с помощью дирижирования), добавляет к ним метод оценивания, который относится к группе методов педагогического контроля за исполнением ученика с последующей оценкой [1].

К пояснительно-иллюстративным методам в фортепианной педагогике относятся *методы педагогического исполнительского показа и словесных пояснений*. По мнению выдающихся педагогов-пианистов, их применение способствует оптимальному постижению учеником художественно-образной концепции произведения и её адекватному выражению в исполнении: высокопрофессиональный показ педагога на уроке оказывает сильное эмоциональное воздействие на учащихся; использование метода словесных пояснений открывает широкие возможности для обогащения знаний учащегося в области стиля, эпохи, музыкального языка композитора, средств музыкальной выразительности, эмоционально-художественной структуры произведения.

Метод педагогического показа относится к наглядно-слуховым методам, он апеллирует непосредственно к эмоционально-слуховой сфере учащегося и оказывает сильное эмоциональное воздействие. Несмотря на то, что данный метод обращён к репродуктивным возможностям студента и позволяет скопировать исполнение педагога, необходимо помнить о том, что цель и смысл показа – эмоционально «заразить» учащегося новым для него произведением, заинтересовать и увлечь музыкой. В то время как навязчивое, многократное исполнение педагогом музыкального материала снижает возможность нахождения собственного индивидуально-исполнительского замысла. В связи с этим, как отмечает Л. А. Баренбойм, лишь «показ, который активизирует, «подталкивает» творческую фантазию ученика способен принести неоценимую пользу» [2, 113]. В этом слу-

чае целесообразным становится «косвенный показ», т. е. использование музыкального примера «по аналогии».

Метод словесных пояснений обращён к рационально-логическому мышлению и открывает широкие возможности для обогащения знаний учащегося в области стиля, эпохи, музыкального языка композитора, средств музыкальной выразительности, структуры произведения и т. д. Кроме того, «словесное окружение» (термин Б. В. Асафьева) способствует созданию определённой эмоциональной настроенности, обеспечивает повышение объёма познавательной информации, развивает воображение, фантазию, обогащает слушательский опыт. Метод может выступать в качестве дополнения к методу педагогического показа и носить характер художественно-образных сравнений с другими музыкальными произведениями, конкретными примерами из области других видов искусств, картин природы, эмоций, настроений, экскурса в область музыкознания.

Как видно, методы педагогического исполнительского показа и словесных пояснений носят универсальный характер и могут оказывать комплексное эмоциональное и интеллектуальное воздействие на ученика. Они служат решению основных педагогических задач в работе с учеником над музыкальным образом, так как позволяют «донести» до обучающегося не только так называемое «содержание» произведения, но и дать ему подробный анализ формы, структуры в целом и в деталях, гармонии, мелодии, полифонии, фактуры и так далее.

Рассмотрим особенности применения общепедагогических методов в процессе обучения игре на фортепиано. Внедрение этих методов позволяет не только сделать арсенал педагогических средств разнообразным и богатым, но и предоставляет преподавателю возможность создавать индивидуально-направленный методический комплекс, адекватный особенностям конкретных учащихся. К подобным методам относим: поисковые методы (подбор репертуара); методы стимулирования (поощрение, подкрепление); методы педагогического контроля и оценки (в том числе самооценки).

Выбор учебно-методического репертуара является не только необходимым звеном организации процесса музыкального обучения, но и выступает и как важнейшее средство музыкальной педагогики, относящиеся к группе поисковых методов. Не требует доказательств положение о том, что этап поиска и отбора музыкальных произведений, составление учебно-исполнительской программы – один из самых сложных и ответственных в музыкально-педагогическом процессе. Серьёзное и вдумчивое отношение педагога к данной проблеме должно основываться на понимании важности репертуарной политики в развитии художественной индивидуальности учащегося. Ведь только в созвучном индивидуальности учащегося произведении, отвечающем интересам и склонностям исполнителя, его возможностям, он может наилучшим образом выразить художественный замысел композитора, своё отношение к исполняемой музыке. Именно такое пони-

мание репертуарной политики находило отражение в деятельности выдающихся педагогов-музыкантов: К. Н. Игумнова, Г. Г. Нейгауза, С. Е. Фейнберга и др.

На стадии выбора произведений педагог должен соблюдать следующие условия: посильной трудности репертуара; соответствия репертуара уровню художественной культуры учащегося; целесообразности выбранной программы в развитии индивидуальных качеств учащегося.

Наиболее эффективным средством создания положительной атмосферы в классе фортепиано может быть *поощрение* действий ученика, создаваемое в ситуации сотрудничества, идущее и непосредственно от педагога, и от правильной организации занятий, позволяющих успешно справляться с учебными задачами. В случае неудачных действий учащегося реакция преподавателя должна нейтрализовать этот негатив, направив свою оценку не на результат (если он отрицательный), а на усилия и старания, вложенные учащимся, поощряя их. В этом случае негативные эмоции не затормозят процесс музыкально исполнительского развития, учащегося. Ошибки неизбежны в ходе любого учебного процесса, в том числе и музыкального, поэтому особенно важно поощрять, подкреплять педагогической поддержкой каждый шаг учащегося в выборе оптимального пианистического приёма, в поиске нужных исполнительских решений, настроения, образа и т. д.

В то же время поощрение должно быть адекватным успехам учащегося и может применяться в тех случаях, когда ученик вложил достаточный труд и старание, но его действия не привели (или пока не привели) к успешному результату. Понимание и ощущение того, что педагог не считает учащегося менее перспективным после исполнительской неудачи скорее приведёт его к успеху, чем негативный эффект от резкого осуждения «результатов» его труда. Применение метода поощрения действий учащегося позволяет укрепить в нём уверенность в собственных силах, вызвать его положительную эмоциональную реакцию на процесс обучения в классе фортепиано.

Необходимо так же упомянуть о группе *методов педагогического контроля и оценки* процесса музыкально-исполнительского обучения учащегося, которые так же имеют свою специфику.

Управление любым процессом предполагает осуществление *контроля*, т.е. определённой системы проверки эффективности его функционирования. Контроль призван обеспечить внешнюю обратную связь (контроль педагога) и внутреннюю (самоконтроль ученика) и направлен на получение информации, анализируя которую педагог вносит необходимые коррективы в осуществление учебного процесса. Это может касаться изменения содержания, пересмотра подхода к выбору форм и методов педагогической деятельности, а также принципиальной перестройки работы всей системы.

Сегодня в детских музыкальных школах действует достаточно строгая система календарной отчётности. Но вместе с тем, далеко не всегда выставляемая оценка соответствует многообразию субъективных факторов (присутствующих не только во время экзамена, но и в процессе подготовки к нему). В связи с этим, как отмечают многие исследователи и педагоги-практики, проблему контроля и оценки процесса индивидуального музыкального обучения ещё нельзя считать решённой. Словесная характеристика, добавляемая преподавателем к отметке, выраженной в баллах, способна как стимулировать дальнейшее развитие ученика, так и наоборот, привести его к состоянию «обречённости». Следовательно, оценка и поощрение качественных и количественных усилий, который вложил учащийся в решение проблем, должны стать позицией преподавателя и могут трансформироваться в анализ обнаруженных недостатков и возможных способов их преодоления.

Немаловажным приёмом может стать метод *самооценки*, поскольку он является действенным способом активизации учебной деятельности учащегося. Использование в преподавании метода самооценки позволит усилить развитие творческой самостоятельности учащегося, стимулируя его творческое воображение, мобилизуя его слуховой самоконтроль. Помимо этого, оценивание учащимся своего выступления воспитывает у него чувство самокритичности и ответственности за свои успехи.

В условиях обучения в фортепианном классе детской музыкальной школы и школы искусства особую значимость приобретают не только знания определённых методов, но и факторы, обуславливающие их выбор и применение (личностные и индивидуальные особенности учащихся, стадии работы над музыкальным произведением, педагогическая ситуация, в которой предполагается использовать метод). Тактика применения любого метода, мера его использования в процессе музыкально-исполнительского обучения находится в непосредственной зависимости от динамики развития учащегося, роста его исполнительских умений и навыков, уровня общей и музыкальной культуры, изменений в мотивационной сфере.

Список использованных источников

1. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано / А. Д. Алексеев. М.: Музыка, 1971. 287 с.
2. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство /Л. А. Баренбойм. Л.: Музыка, 1974. 336 с.
3. Марченко И. П. Педагогическое наследие Г. Г. Нейгауза в профессиональной подготовке учителя музыки: автореф. дисс... канд. пед. наук / И. П. Марченко. М., 1999. 20 с.
4. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г. Г. Нейгауз. 4-е изд. М.: Музыка, 1982. 300 с.
5. Савшинский С. И. Пианист и его работа / С. И. Савшинский. Л.: Советский композитор, 1961. 157 с.

ОПТИМИЗАЦИЯ ДИНАМИКИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ В ИНСТРУМЕНТАЛЬНОМ КЛАССЕ

Работа посвящена анализу современных проблем профессиональной подготовки студентов-музыкантов в вузе в направлении совершенствования их навыков игры на музыкальном инструменте. В свете обозначенных в статье проблем предлагается перестроение форм и способов отчетности по семестрам в инструментальном классе.

Ключевые слова: исполнительство, вуз, фортепиано, музыкально-инструментальная подготовка, профессиональная подготовка.

Требования времени, диктуемые постоянно увеличивающимся потоком информации, определяют необходимость применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса. По различным источникам, процесс удвоения информационной культуры осуществляется в течение 5-10 лет, соответственно человек за свою жизнь должен осуществить интеллектуальное обновление 6-12 раз. Данное уникальнейшее в мировой истории явление стимулирует все сферы деятельности человека к оптимизации в направлении ускорения подачи информации и, особенно, её обновления. Способы подачи нового и контроля его восприятия также являются объектами такой оптимизации.

В сфере высшего образования осознание необходимости системного обновления на фоне роста информационного потока вызвало к жизни изменения в способах подачи учебной информации. Повсеместно используются интерактивные методики. Они, помимо возможности диалога, позволяют во много раз быстрее сообщать информацию обучающимся и быстрее обновлять её содержание.

Так, с введением интерактивных форм лекционных занятий, у студентов нет необходимости дословно конспектировать материал, с трудом успевая за речью преподавателя. Содержание курса доступно ему из открытых источников или методических пособий. А освободившееся время на лекциях преподаватель имеет возможность потратить на проведение дискуссий, опросов, обсуждений темы и т.п. Соответственно, уже не только в конце процесса освоения студентами дисциплины (на экзамене), но и на начальном его этапе преподаватель может сделать вывод о качестве восприятия материала, о степени заинтересованности им студентов и т.п. Педагог имеет возможность оперативно внести коррективы в материал курса, если в этом есть необходимость, дополнив его тем, что необходимо именно данной группе или студенту. Налицо очевидное преимущество: учебный процесс становится более «гибким», динамичным, отвечающим

запросам времени.

В индивидуальной форме занятий, которая издавна практикуется в работе со студентами творческих направлений подготовки, и, в частности, со студентами-музыкантами, возможностей для ведения динамичного учебного процесса ещё больше. Преподаватель инструментального класса, учитывая и требования примерной программы исполнительского репертуара, и пожелания обучающегося, выстраивает индивидуальный маршрут развития каждого студента, с первого семестра и до итогового экзамена, в зависимости от уровня довузовской подготовки и музыкально-исполнительских способностей обучаемого.

На каждом индивидуальном занятии педагог-музыкант решает проблему динамики учебного процесса, ускоряя её или, по необходимости замедляя, в зависимости от скорости освоения студентом исполнительских компетенций. Такая традиция работы с учеником в инструментальном классе насчитывает уже не одно столетие, но она давно и прочно доказала свою жизнеспособность и эффективность, несмотря на имевшиеся в истории попытки её радикального разрушения.

Что касается способов контроля качества освоения исполнительских компетенций студентов-музыкантов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» профиля «Музыка», то здесь приходится признать, что сложившиеся десятилетиями формы отчётности несколько отстают от современных реалий постоянно ускоряющегося времени, а также от реалий профессиональной деятельности выпускника такого направления, будущего учителя музыки в общеобразовательной школе. На наш взгляд, привычная подготовка исполнительской программы в течение полугода к зачёту (или экзамену), проводимому единожды в семестр, становится непосильным временным марафоном для современного молодого поколения.

Студенты вуза, находящиеся в возрастном промежутке 18-23 года, относятся к поколению с «клиповым сознанием», привыкшему к постоянной и быстрой смене «информационных раздражителей». Часто они не способны планомерно выстроить свою работу над исполнительской программой в течение столь долгого промежутка времени, не потеряв к ней интерес. К тому же, профессиональная подготовка в вузе сегодня проходит на протяжении 4-х лет, а не 5-ти, следовательно, сокращается возможность для долговременного исполнительского тренинга.

Сегодня наиболее ценным качеством выпускника направления подготовки «Педагогическое образование» профиля «Музыка» является не столько умение «доводить до исполнительского блеска» изучаемую программу, сколько уметь «с ходу» выполнять различные функции – подобрать по слуху мелодию с сопровождением, исполнить с листа аккомпанемент, быстро разучить песню и т. д. Отметим, что такая форма существования музыканта в профессии, несмотря на её актуальность в современном

мире, отнюдь не нова. «Многофункциональным» профессионалом был в своё время Бах, его современники и сыновья, а также Моцарт и другие величайшие музыканты прошлого. А как раз явление «узкой специализации» на исполнительстве или иной, одной избранной сфере музыкальной деятельности – это явление, сформировавшееся гораздо позже.

Возвращаясь к необходимости оптимизации динамики учебного процесса студентов-музыкантов на занятиях в инструментальном классе, отметим, что многозадачность современного музыканта требует, по нашему мнению, уменьшения времени между проведением «контрольных срезов» и увеличения количества небольших заданий, которые студенты-музыканты смогут выполнить на протяжении короткого промежутка времени. Контроль можно осуществлять чаще и, соответственно, чаще менять задания для студентов в течение семестра. Таким образом, актуализируется цель в виде подготовки музыканта, способного решать разнообразные музыкально-исполнительские задачи быстро, без длительного предварительного разучивания, но качественно. Таким образом, мы сможем приблизить выпускника направления подготовки «Педагогическое образование» профиля «Музыка» к его реальной профессиональной деятельности в будущем.

С целью оптимизации динамики учебного процесса на занятиях в инструментальном классе, предлагаем внести в программу работы со студентами на кафедре музыкально-инструментальной подготовки института искусств СГУ им. Н.Г. Чернышевского ежемесячную отчётность по заданиям в семестре, для оценки которых используется балльно-рейтинговая система.

Для студентов без предшествующей музыкальной подготовки

1 семестр

I месяц семестра – 2 пьесы (этюда) на разные виды техники

II месяц семестра – 2 пьесы (этюда) на разные виды техники

III месяц семестра – 2 пьесы (этюда) на разные виды техники

IV месяц семестра – 2 пьесы (этюда) на разные виды техники

Прослушивание – программа из 3-х произведений, разученных в течение семестра. Доведение до исполнительской готовности.

2 семестр

I месяц семестра – 1 этюд или 1 пьеса. Разбор, осмысление нотного текста, анализ средств нотного текста, анализ средств исполнительской и музыкальной выразительности, техническое освоение музыкального материала, работа над аппликатурой, артикуляционными штрихами, фразировкой, звукоизвлечением. Выучивание произведения наизусть.

II месяц семестра – 1 этюд + гамма. Установление правильной аппликатуры, достижение технической точности, беглости, исполнительской

готовности. Гамма ми-мажор, ми-минор (гармоническая и мелодическая) в прямом и противоположном движении отдельно правой и левой рукой, аккорды (3-4хзвучные), арпеджио (короткие с обращением) отдельно правой и левой рукой.

III месяц семестра – коллоквиум: 3 пьесы школьного репертуара на тему «Жанры танцевальной музыки». Разбор, методико-исполнительский анализ музыкального материала. Составление аннотаций на изучаемые произведения. Изучение литературы, методико-педагогический, музыкально-исполнительский анализ нотного текста. Оформление аннотации. Эскизное разучивание музыкальных произведений.

IV месяц семестра – 1 этюд или 1 пьеса. Разбор, осмысление нотного текста, анализ средств исполнительской и музыкальной выразительности, техническое освоение музыкального материала, работа над аппликатурой, артикуляционными штрихами, фразировкой, звукоизвлечением. Выучивание произведения наизусть.

Прослушивание – программа из 3-х произведений, разученных в течение семестра. Доведение до исполнительской готовности.

3 семестр

Работа по подготовке лекции-беседы о музыке. Разработка тематики лекции, подбор музыкально-иллюстративного материала, изучение литературы, оформление текста лекции, выучивание музыкальных произведений (3-5 разнохарактерных пьес).

I месяц семестра – 1 пьеса из беседы

II месяц семестра – 1 пьеса из беседы

III месяц семестра – 1-2 пьесы из беседы

IV месяц семестра – 1 пьеса из беседы

Конкурс – представление лекции-беседы о музыке.

4 семестр

I месяц семестра – 1 этюд или 1 пьеса. Разбор, осмысление нотного текста, анализ средств исполнительской и музыкальной выразительности, техническое освоение музыкального материала, работа над аппликатурой, артикуляционными штрихами, фразировкой, звукоизвлечением. Выучивание произведения наизусть. Проникновение в художественно-смысловую сущность исполняемого, художественная интерпретация произведения, достижение эмоционально-логической насыщенности.

II месяц семестра – 1 этюд + гамма. Установление правильной аппликатуры, достижение технической точности, беглости, исполнительской готовности. Гамма си-бемоль мажор, соль минор (гармоническая и мелодическая) в прямом и противоположном движении; в терцию и дециму – в прямом движении, аккорды (3-4х звучные), арпеджио (короткие и длинные).

III месяц семестра – коллоквиум: 3 пьесы школьного репертуара на тему «Игры в музыке». Разбор, методико-исполнительский анализ музы-

кального материала. Составление аннотаций на изучаемые произведения. Изучение литературы, методико-педагогический, музыкально-исполнительный анализ нотного текста. Оформление аннотации. Эскизное разучивание музыкальных произведений.

IV месяц семестра – 1 этюд или 1 пьеса. Разбор, осмысление нотного текста, анализ средств исполнительской и музыкальной выразительности, техническое освоение музыкального материала, работа над аппликатурой, артикуляционными штрихами, фразировкой, звукоизвлечением. Выучивание произведения наизусть. Проникновение в художественно-смысловую сущность исполняемого, художественная интерпретация произведения, достижение эмоционально-логической насыщенности.

Прослушивание – программа из 3-х произведений, разученных в течение семестра. Доведение до исполнительской готовности.

5 семестр

Работа по подготовке лекции-беседы о музыке. Разработка тематики лекции, подбор музыкально-иллюстративного материала, изучение литературы, оформление текста лекции, выучивание музыкальных произведений (3-5 разнохарактерных пьес).

I месяц семестра – 1 пьеса из беседы

II месяц семестра – 1 пьеса из беседы

III месяц семестра – 1-2 пьесы из беседы

IV месяц семестра – 1 пьеса из беседы

Конкурс – представление лекции-беседы о музыке.

6 семестр

I месяц семестра – 1 этюд или 1 пьеса. Разбор, осмысление нотного текста, анализ средств исполнительской и музыкальной выразительности, техническое освоение музыкального материала, работа над аппликатурой, артикуляционными штрихами, фразировкой, звукоизвлечением. Выучивание произведения наизусть. Проникновение в художественно-смысловую сущность исполняемого, художественная интерпретация произведения, достижение эмоционально-логической насыщенности.

II месяц семестра – 1 этюд + гамма. Установление правильной аппликатуры, достижение технической точности, беглости, исполнительской готовности. Гамма ля мажор, ля минор (гармоническая и мелодическая) в прямом и противоположном движении; в терцию и дециму – в прямом движении; хроматическая (в прямом), аккорды (четырёхзвучные), арпеджио (в количестве 11).

III месяц семестра – коллоквиум: 3 пьесы школьного репертуара на тему на выбор «Сказочные образы в музыке» или «Образы природы в музыке». Разбор, методико-исполнительский анализ музыкального материала. Составление аннотаций на изучаемые произведения. Изучение литературы, методико-педагогический, музыкально-исполнительный анализ нотного текста. Оформление аннотации. Эскизное разучивание музыкальных

произведений.

IV месяц семестра – 1 этюд или 1 пьеса. Разбор, осмысление нотного текста, анализ средств исполнительской и музыкальной выразительности, техническое освоение музыкального материала, работа над аппликатурой, артикуляционными штрихами, фразировкой, звукоизвлечением. Выучивание произведения наизусть. Проникновение в художественно-смысловую сущность исполняемого, художественная интерпретация произведения, достижение эмоционально-логической насыщенности.

Прослушивание – программа из 3-х произведений, разученных в течение семестра. Доведение до исполнительской готовности.

7 семестр

I месяц семестра – 1 пьеса современного композитора, эстрадно-джазового характера. Разбор, осмысление нотного текста, анализ средств исполнительской и музыкальной выразительности, техническое освоение музыкального материала, работа над аппликатурой, артикуляционными штрихами, фразировкой, звукоизвлечением. Выучивание произведения наизусть. Проникновение в художественно-смысловую сущность исполняемого, художественная интерпретация произведения, достижение эмоционально-логической насыщенности.

II месяц семестра – 1 этюд. Установление правильной аппликатуры, достижение технической точности, беглости, исполнительской готовности.

Прослушивание – программа из 2-х произведений, разученных в течение семестра. Доведение до исполнительской готовности.

8 семестр

I месяц семестра – 1 пьеса (полифония). Разбор, осмысление нотного текста, анализ средств исполнительской и музыкальной выразительности, техническое освоение музыкального материала, работа над аппликатурой, артикуляционными штрихами, фразировкой, звукоизвлечением. Выучивание произведения наизусть. Проникновение в художественно-смысловую сущность исполняемого, художественная интерпретация произведения, достижение эмоционально-логической насыщенности.

II месяц семестра – 1 пьеса (крупная форма). Разбор, осмысление нотного текста, анализ средств исполнительской и музыкальной выразительности, техническое освоение музыкального материала, работа над аппликатурой, артикуляционными штрихами, фразировкой, звукоизвлечением. Выучивание произведения наизусть. Проникновение в художественно-смысловую сущность исполняемого, художественная интерпретация произведения, достижение эмоционально-логической насыщенности.

III месяц семестра – 1 пьеса. Разбор, осмысление нотного текста, анализ средств исполнительской и музыкальной выразительности, техническое освоение музыкального материала, работа над аппликатурой, артикуляционными штрихами, фразировкой, звукоизвлечением. Выучивание произведения наизусть. Проникновение в художественно-смысловую сущ-

ность исполняемого, художественная интерпретация произведения, достижение эмоционально-логической насыщенности.

IV месяц семестра – контроль выучивания программы из трёх произведений к экзамену.

Прослушивание – программа из 3-х произведений, разученных в течение семестра. Доведение до исполнительской готовности.

В конце *каждого семестра* руководителем курса оценивается *оформление методического портфолио* по следующим критериям: наличие портфолио – 0-1 балл, качество оформления – от 0 до 2 баллов. Портфолио представляет собой папку с методическими материалами по инструментальным дисциплинам (ноты исполнительских программ, аннотации к пьесам школьного репертуара и др.) Портфолио собирается в течение всего периода обучения.

Таблица максимальных баллов по видам учебной деятельности
в каждом семестре

Практические занятия: посещаемость от 0 до 18 баллов, ежемесячная отчётность от 0 до 24 баллов (6+6+6+6, в 7-м семестре 12+12)	Самостоятельная работа: выучивание наизусть 3-х произведений (от 0 до 10 баллов) + портфолио (от 0 до 3 баллов)	Другие виды учебной деятельности: выступление на концерте	Промежуточная аттестация	Итого
42	13	15	30	100

Для студентов, имеющих музыкальную подготовку

1 семестр

I месяц семестра – 1 этюд или 1 пьеса (полифония). Разбор, осмысление нотного текста, анализ средств исполнительской и музыкальной выразительности, техническое освоение музыкального материала, работа над аппликатурой, артикуляционными штрихами, фразировкой, звукоизвлечением. Выучивание произведения наизусть. Проникновение в художественно-смысловую сущность исполняемого, художественная интерпретация произведения, достижение эмоционально-логической насыщенности.

II месяц семестра – 1 пьеса. Разбор, осмысление нотного текста, анализ средств исполнительской и музыкальной выразительности, техническое освоение музыкального материала, работа над аппликатурой, артикуляционными штрихами, фразировкой, звукоизвлечением. Выучивание произведения наизусть. Проникновение в художественно-смысловую сущность исполняемого, художественная интерпретация произведения, достижение эмоционально-логической насыщенности.

III месяц семестра – коллоквиум: 3-5 пьес школьного репертуара на

тему «Жанры танцевальной музыки». Разбор, методико-исполнительский анализ музыкального материала. Составление аннотаций на изучаемые произведения. Изучение литературы, методико-педагогический, музыкально-исполнительский анализ нотного текста. Оформление аннотации. Эскизное разучивание музыкальных произведений.

IV месяц семестра – 1 пьеса (крупная форма). Разбор, осмысление нотного текста, анализ средств исполнительской и музыкальной выразительности, техническое освоение музыкального материала, работа над аппликатурой, артикуляционными штрихами, фразировкой, звукоизвлечением. Выучивание произведения наизусть. Проникновение в художественно-смысловую сущность исполняемого, художественная интерпретация произведения, достижение эмоционально-логической насыщенности.

Прослушивание – программа из 3-х произведений, разученных в течение семестра. Доведение до исполнительской готовности.

2 семестр

I месяц семестра – 1 пьеса (полифония). Разбор, осмысление нотного текста, анализ средств исполнительской и музыкальной выразительности, техническое освоение музыкального материала, работа над аппликатурой, артикуляционными штрихами, фразировкой, звукоизвлечением. Выучивание произведения наизусть. Проникновение в художественно-смысловую сущность исполняемого, художественная интерпретация произведения, достижение эмоционально-логической насыщенности.

II месяц семестра – 1 этюд + гамма. Установление правильной аппликатуры, достижение технической точности, беглости, исполнительской готовности. Гамма ми-мажор, ми-минор (гармоническая и мелодическая) в прямом и противоположном движении, аккорды (3-4звучные), арпеджио (короткие с обращением).

III месяц семестра – коллоквиум: 3-5 пьес школьного репертуара на тему «Игры в музыке». Разбор, методико-исполнительский анализ музыкального материала. Составление аннотаций на изучаемые произведения. Изучение литературы, методико-педагогический, музыкально-исполнительский анализ нотного текста. Оформление аннотации. Эскизное разучивание музыкальных произведений.

IV месяц семестра – 1 пьеса и (или) крупная форма. Разбор, осмысление нотного текста, анализ средств исполнительской и музыкальной выразительности, техническое освоение музыкального материала, работа над аппликатурой, артикуляционными штрихами, фразировкой, звукоизвлечением. Выучивание произведения наизусть.

Прослушивание – программа из 3-х произведений, разученных в течение семестра. Доведение до исполнительской готовности.

3 семестр

Работа по подготовке лекции-беседы о музыке. Разработка тематики лекции, подбор музыкально-иллюстративного материала, изучение литера-

туры, оформление текста лекции, выучивание музыкальных произведений (5 разнохарактерных пьес).

I месяц семестра – 1 пьеса из беседы

II месяц семестра – 1 пьеса из беседы

III месяц семестра – 1-2 пьесы из беседы

IV месяц семестра – 1 пьеса из беседы

Конкурс – представление лекции-беседы о музыке.

4 семестр

I месяц семестра – 1 пьеса (полифония). Разбор, осмысление нотного текста, анализ средств исполнительской и музыкальной выразительности, техническое освоение музыкального материала, работа над аппликатурой, артикуляционными штрихами, фразировкой, звукоизвлечением. Выучивание произведения наизусть. Проникновение в художественно-смысловую сущность исполняемого, художественная интерпретация произведения, достижение эмоционально-логической насыщенности.

II месяц семестра – 1 этюд + гамма. Установление правильной аппликатуры, достижение технической точности, беглости, исполнительской готовности. Гамма си-бемоль мажор, соль минор (гармоническая и мелодическая) в прямом и противоположном движении; в терцию и дециму – в прямом движении, аккорды (3-4х звучные), арпеджио (короткие и длинные).

III месяц семестра – коллоквиум: 3-5 пьес школьного репертуара на тему «Сказочные образы в музыке». Разбор, методико-исполнительский анализ музыкального материала. Составление аннотаций на изучаемые произведения. Изучение литературы, методико-педагогический, музыкально-исполнительский анализ нотного текста. Оформление аннотации. Эскизное разучивание музыкальных произведений.

IV месяц семестра – 1 пьеса и (или) крупная форма. Разбор, осмысление нотного текста, анализ средств исполнительской и музыкальной выразительности, техническое освоение музыкального материала, работа над аппликатурой, артикуляционными штрихами, фразировкой, звукоизвлечением. Выучивание произведения наизусть.

Прослушивание – программа из 3-х произведений, разученных в течение семестра. Доведение до исполнительской готовности.

5 семестр

Работа по подготовке лекции-беседы о музыке. Разработка тематики лекции, подбор музыкально-иллюстративного материала, изучение литературы, оформление текста лекции, выучивание музыкальных произведений (5 разнохарактерных пьес).

I месяц семестра – 1 пьеса из беседы

II месяц семестра – 1 пьеса из беседы

III месяц семестра – 1-2 пьесы из беседы

IV месяц семестра – 1 пьеса из беседы

Конкурс – представление лекции-беседы о музыке.

6 семестр

I месяц семестра – 1 пьеса (полифония). Разбор, осмысление нотного текста, анализ средств исполнительской и музыкальной выразительности, техническое освоение музыкального материала, работа над аппликатурой, артикуляционными штрихами, фразировкой, звукоизвлечением. Выучивание произведения наизусть. Проникновение в художественно-смысловую сущность исполняемого, художественная интерпретация произведения, достижение эмоционально-логической насыщенности.

II месяц семестра – 1 этюд + гамма. Установление правильной аппликатуры, достижение технической точности, беглости, исполнительской готовности. Гамма ля мажор, ля минор (гармоническая и мелодическая) в прямом и противоположном движении; в терцию и дециму – в прямом движении; хроматическая (в прямом), аккорды (четырёхзвучные), арпеджио (в количестве 11).

III месяц семестра – коллоквиум: 3-5 пьес школьного репертуара на тему «Образы природы в музыке». Разбор, методико-исполнительский анализ музыкального материала. Составление аннотаций на изучаемые произведения. Изучение литературы, методико-педагогический, музыкально-исполнительский анализ нотного текста. Оформление аннотации. Эскизное разучивание музыкальных произведений.

IV месяц семестра – 1 пьеса и (или) крупная форма. Разбор, осмысление нотного текста, анализ средств исполнительской и музыкальной выразительности, техническое освоение музыкального материала, работа над аппликатурой, артикуляционными штрихами, фразировкой, звукоизвлечением. Выучивание произведения наизусть.

Прослушивание – программа из 3-х произведений, разученных в течение семестра. Доведение до исполнительской готовности.

7 семестр

I месяц семестра – 1 пьеса современного композитора, эстрадно-джазового характера. Разбор, осмысление нотного текста, анализ средств исполнительской и музыкальной выразительности, техническое освоение музыкального материала, работа над аппликатурой, артикуляционными штрихами, фразировкой, звукоизвлечением. Выучивание произведения наизусть. Проникновение в художественно-смысловую сущность, художественная интерпретация произведения, достижение эмоционально-логической насыщенности.

II месяц семестра – 1 этюд. Установление правильной аппликатуры, достижение технической точности, беглости, исполнительской готовности.

Прослушивание – программа из 2-х произведений, разученных в течение семестра. Доведение до исполнительской готовности.

8 семестр

I месяц семестра – 1 пьеса (полифония). Разбор, осмысление нотного

текста, анализ средств исполнительской и музыкальной выразительности, техническое освоение музыкального материала, работа над аппликатурой, артикуляционными штрихами, фразировкой, звукоизвлечением. Выучивание произведения наизусть. Проникновение в художественно-смысловую сущность, художественная интерпретация произведения, достижение эмоционально-логической насыщенности.

II месяц семестра – 1 пьеса (крупная форма). Разбор, осмысление нотного текста, анализ средств исполнительской и музыкальной выразительности, техническое освоение музыкального материала, работа над аппликатурой, артикуляционными штрихами, фразировкой, звукоизвлечением. Выучивание произведения наизусть. Проникновение в художественно-смысловую сущность, художественная интерпретация произведения, достижение эмоционально-логической насыщенности.

III месяц семестра – 1 пьеса. Разбор, осмысление нотного текста, анализ средств исполнительской и музыкальной выразительности, техническое освоение музыкального материала, работа над аппликатурой, артикуляционными штрихами, фразировкой, звукоизвлечением. Выучивание произведения наизусть. Проникновение в художественно-смысловую сущность исполняемого, художественная интерпретация произведения, достижение эмоционально-логической насыщенности.

IV месяц семестра – контроль выучивания программы из трёх произведений к экзамену.

Прослушивание – программа из 3-х произведений, разученных в течение семестра. Доведение до исполнительской готовности.

В конце *каждого семестра* руководителем курса оценивается *оформление методического портфолио* по следующим критериям: наличие портфолио – 0-1 балл, качество оформления – от 0 до 2 баллов. Портфолио представляет собой папку с методическими материалами по инструментальным дисциплинам (ноты исполнительских программ, аннотации к пьесам школьного репертуара и др.) Портфолио собирается в течение всего периода обучения.

Таблица максимальных баллов по видам учебной деятельности
в каждом семестре

Практические занятия: посещаемость от 0 до 18 баллов, ежемесячная отчётность от 0 до 24 баллов (6+6+6+6, в 7-м семестре 12+12)	Самостоятельная работа: выучивание наизусть 3-х произведений (от 0 до 10 баллов) + портфолио (от 0 до 3 баллов)	Другие виды учебной дея- тельности: выступление на концерте	Промежу- точная ат- тестация	Итого
42	13	15	30	100

ОБУЧЕНИЕ ИГРЕ НА УДАРНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ: ИСТОРИЯ, ТРАДИЦИИ, МЕТОДИКИ

Автор посвятил свою работу исследованию методик и форм обучения игре на ударных инструментах. Дана подробная историография процесса, даны описания традиционных и современных ударных инструментов, описаны наиболее известные методики работы в классе ударных инструментов в России и за рубежом.

Ключевые слова: ударные инструменты, обучение, методика, перкуссионные инструменты.

В современном музыкальном искусстве заметно усилилась роль ударных инструментов, что связано с этническими «корнями» эстрадной музыки и её чёткой ритмической основой, опорой на ритм как важнейшее средство художественной выразительности. Владение искусством игры на ударных инструментах в целом и ударной установке в частности является для современного музыканта показателем его профессионального мастерства.

Ударные инструменты сегодня представлены во многих музыкальных жанрах. К достоинствам данной инструментальной группы можно отнести богатые темброво-колористические интонации, большие художественно-выразительные возможности, невероятный мелодико-ритмический потенциал, огромный спектр динамического разнообразия.

Исследователями и исполнителями-практиками разрабатывались такие вопросы и проблемы, связанные с ударными инструментами, как: ударные инструменты и театральная музыка (С. Шамов); теория исполнительства на ударных инструментах (А. Рало); методика обучения художественному интонированию на ударных инструментах (В. Бурдь); использование ударных в современной музыкальной культуре (В. Филатов) и др. Современные представления об исполнительстве на ударной установке отражены в трудах отечественных учёных Д. Рогаль-Левицкого и Д. Браславского.

Первыми музыкальными инструментами в жизни человека стали именно ударные инструменты. Вначале это была грудная клетка человека – древние люди били в неё кулаками, извлекая мощный глухой звук. Затем человек взял в каждую руку по камню и начал стучать ими друг о друга, сначала хаотично, потом постепенно выработался определённый ритм. Позже в качестве ударных использовались кухонная утварь – горшки, котлы, миски, плошки, а также кости животных или ветки деревьев в качестве палочек.

В более поздний период развития человеческой цивилизации появились простейшие барабаны, обтянутые выдубленной кожей диких животных. Разнообразные барабаны и сейчас играют большую роль как в клас-

сической, так и в популярной музыке.

Некоторые ударные инструменты со временем слились в единое целое, которое называли ударной установкой. Ударные установки традиционно применяются в различных разновидностях эстрадной популярной музыки: в роке, джазе, фанк, поп-музыке и т. д. *Ударная установка* (англ. drumkit) – определённый набор барабанов, тарелок и других ударных инструментов, приспособленный для игры одного музыканта-барабанщика. Обычно используется в джазе, блюзе, роке и поп-музыке. По отдельным инструментам установки играют барабанными палочками, различными щётками и колотушками. Для игры на хай-хэте и бас-барабане используются педали, поэтому барабанщик играет, сидя на специальном стуле.

В стандартную ударную установку входят следующие элементы: тарелки (Крэш (crash) – тарелка с мощным, шипящим звуком, Райд (ride) – тарелка со звонким, но коротким звуком для акцентов, Хай-хэт (hi-hat) – две тарелки, установленные на одном стержне и управляемые педалью) и барабаны (Малый барабан (snare drum, рабочий барабан) – основной инструмент установки, три том-тома: высокий том-том (high tom-tom), низкий том-том (middle tom-tom) – оба в просторечии зовутся альтами, напольный том-том (или просто том, floor tom-tom), бас-барабан («бочка», bass drum). Количество инструментов в установке различно у каждого исполнителя и его стиля. Существует также вариант ударной установки, предназначенный для игры стоя (так наз. cocktail drum) [5].

Инструменты, не попавшие в классический состав ударной установки, называются перкуссиями, а музыкантов, играющих на них – перкуSSIONИСТАМИ.

«Перкуссия» – это латинское слово, означающее «бить, ударять». ПеркуSSIONИОННЫЕ инструменты имеют ярко выраженный этнический характер. Наибольшее распространение сегодня получили перкуSSIONИОННЫЕ музыкальные инструменты народов Латинской Америки и Африки. К ним относятся: дарбуку, табла, там-там, бубен, тамбурин, ковбелл, маракас, колокольчики, конго, шейкеры, бонго, трещотки, треугольники, кастаньеты, деревянные коробочки и другие народные этнические инструменты. Они и сейчас используются в различных видах музыкальных ансамблей и оркестров [8].

Новейшим ударным музыкальным инструментом является ханг. Он состоит из двух соединённых металлических полусфер. Инструмент был разработан в 2000 году Феликсом Ронером и Сабинной Шерер из швейцарского города Берн в результате многолетнего изучения резонирующих барабанных инструментов. Название Hang обусловлено игрой слов создавших его мастеров, но официально считается, что оно связано со словом «рука» на бернском диалекте немецкого языка. Этот перкуSSIONИОННЫЙ инструмент состоит из двух соединённых между собой металлических полусфер. Есть множество способов извлечения звука из ханга: кончиками

пальцев, большими пальцами, основанием кисти. Обычно музыкант располагает ханг на коленях.

Многообразие разновидностей и форм современных ударных музыкальных инструментов, которые используются в классической и популярной музыке, сформировало несколько вариантов их классификации. Один и тот же инструмент может принадлежать к нескольким группам.

По звуковысотности ударные инструменты делят на:

– ударные инструменты с определённой высотой звучания, которые могут быть настроены на определённые ноты звукоряда (литавры, ксилофон, вибрафон, колокольчики и др.);

– ударные инструменты с неопределённой высотой звучания, которые не имеют настройки на определённые звуки (большой и малый барабаны, треугольник, тарелки, бубен, кастаньеты, там-там и др.).

По звукообразованию ударные инструменты делят на:

– мембранофоны – инструменты, в которых звучащим телом является натянутая мембрана из кожи или пластика (литавры, барабаны, бубен, бонго, дхол, том-томы и др.);

– идиофоны – инструменты, в которых звучащим телом является весь инструмент (гонг, там-там), либо состоящие из целиком звучащих тел (треугольник, ксилофон, маримба, вибрафон, колокольчики) [1].

В свою очередь, идиофоны по материалу изготовления дополнительно делятся на:

– металлические идиофоны, звучащие элементы которых сделаны из металла (треугольник, вибрафон, колокольчики);

– деревянные идиофоны, звучащие элементы которых сделаны из дерева (деревянная коробочка, корейские колокола (temple blocks), ксилофон) [1].

Характерной чертой современной музыкальной культуры является значительное увеличение роли ударных инструментов в классическом оркестре и изменение их влияния на другие оркестровые группы. Если ранее в оркестре ударные лишь изредка поддерживали другие инструментальные группы (в основном, в театральной музыке), то сейчас различные композиторы академической направленности создают произведения, которые написаны исключительно для ударных инструментов [3].

Второстепенное положение перкуссионных инструментов в оркестре было связано с тем, что ударные не могли выполнять самостоятельную мелодическую функцию и использоваться в качестве солирующих гармонических голосов, а применялись лишь для «усиления» какого-либо момента в произведении. Примером такого использования ударных инструментов могут служить следующие произведения: И. Гайдн «Военная симфония» (барабан, тарелки, треугольник), В. Моцарт «Волшебная флейта» (колокольчики), Четвертая симфония Й. Брамса (треугольник), К. Сен-Санс «Танец смерти» (ксилофон). По отношению к другим оркестровым груп-

пам инструментов ударные занимали подчинённое положение и никогда не выступали как самостоятельная, равноправная группа инструментов.

Выдвижение группы ударных инструментов в одну из основных оркестровых было вызвано многими причинами. Прежде всего, усилилось значение ритма в современной музыке, были изобретены новые ударные инструменты (вибрафон, флексатон), усовершенствованы некоторые уже известные (литавры, колокола), а также в оркестре появились этнические ударные инструменты, ранее там не использовавшиеся (том-том, бонго, гонг, маракасы).

В начале XX века колористические рамки симфонического оркестра стали значительно раздвигаться, и введение новых ударных инструментов сразу дало композиторам средства для расширения тембрового диапазона оркестра. Одни из новых инструментов довольно быстро исчерпали свои возможности, другие же прочно и надолго заняли свое место в оркестре, доказав, что они могут быть не только прекрасными участниками ансамблей, но и солировать.

Тенденция к расширению тембрового диапазона инструментов привела к тому, что композиторы стали точно указывать способы звукоизвлечения на ударных. Действительно, ударные инструменты (по крайней мере, большинство из них) способны менять свой тембр в зависимости от того, чем и где был извлечен из них звук.

Например, удары по тарелке литавровой палочкой, палочкой из твёрдого фильца, из мягкого фильца, из губки, из дерева или из металла вызывают совершенно различные звуковые спектры. Меняется тембр тарелки и в зависимости от места удара – по краю, в средней части или по куполу. Композитор, внимательный к оркестровой краске, всегда указывает это. Вибрафон, например, становится совсем другим по звучности и вспыхивает новыми яркими красками, когда мягкие вибрафонные палочки заменяются на жёсткие.

В состав классического симфонического или духового оркестра обычно входят два барабана – большой и малый. А вот в джазовом оркестре или эстрадном ансамбле ударная установка кроме этих двух включает ещё и до семи тамтамов. Это тоже барабаны, корпус у них похож на удлинённый цилиндр. Характер звучания у них иной. В ударную установку входят также и бонги – два небольших барабана, один чуть больше другого. Их соединяют в единую пару и играют на них чаще всего кистями рук. В установку могут войти и конги – их корпус сужается книзу, и кожа натянута только с одной стороны [3].

Эволюция ударной установки в плане изменения набора ударных инструментов происходила благодаря новым течениям в популярной музыке. Для джазовых ансамблей требовался один набор ударных, для рок-музыки – другой. С течением времени видоизменялись и сами ударные инструменты, к примеру – появились электронные ударные установки, видоизменя-

лись палочки и педали для большого барабана.

Таким образом, в истории человечества ударные инструменты всегда имели большое значение, т. к. возникли раньше всех прочих музыкальных инструментов. Ударные инструменты прошли длинный путь эволюции, они считаются одними из первых инструментов, созданных человеком и даже сейчас ни одна современная музыкальная композиция, ни один симфонический оркестр не обходится без ритмичного звучания, которые создают им ударные инструменты. С древних времён и по сей день ударные инструменты вдохновляют людей на поиски нового звука [5].

В современном мире, где, казалось бы, все звуки уже услышаны, и все мелодии уже сыграны, человек стремится к ещё более сложным сочетаниям. И в этом ему помогают новейшие разработки в области перкуSSIONНЫХ инструментов. Множество музыкальных инструментов, таких как ханг и глюкофон, в наше время появляются именно благодаря экспериментам в области синтеза звука.

Понимание ритма и ударных инструментов как основы современной музыки, необходимость наличия ударных инструментов в современных эстрадных исполнительских коллективах и, соответственно, востребованность школы обучения на данных музыкальных инструментах вызывает интерес к методике обучения игре на инструментах данного типа. Рассмотрим отечественные и зарубежные педагогические традиции преподавания игры на ударных инструментах.

Одним из основоположников советской (а впоследствии – и российской) исполнительской школы игры на ударных инструментах справедливо считают Калиника Михайловича Купинского (1888 – 1960). Именно он в 1925 году организовал класс ударных инструментов в Московской государственной консерватории на оркестровом факультете и возглавил его. В то время ещё не было методических и учебных пособий по ударным инструментам. И преподаватели, и ученики пользовались «Школой для малого барабана» В. Васильева, которую переписывали вручную, так как она уже в то время была редкостью.

Будучи преподавателем Московской консерватории, К. М. Купинский создал ряд учебно-методических пособий для многих ударных инструментов: «Школа игры на литаврах» (1948), «Школа игры на ксилофоне» (1952), «Школа игры на ударных инструментах» (1941, 1957, 1971, 1982). Эти сборники до сих пор используются при обучении игре на ударных инструментах в школах искусств [6].

К. М. Купинский в своей «Школе игры на ударных инструментах» излагает различные сведения об инструментах, их устройстве, способах настройки, способах звукоизвлечения и приёмах игры на них. В своей методике он много внимания уделял вопросам постановки рук, системе занятий, уходу за инструментом. Основной акцент в обучении игре на ударных инструментах (на малом барабане) Купинский-педагог делал на развитие

мускулатуры и гибкости кистей обеих рук. Именно работа над упражнениями и этюдами, по его мнению, позволяла убрать напряжение в кистях рук. Купинский уделял внимание не только индивидуальному исполнительству, но и работе в ансамбле и оркестре.

Следующим по значимости в становлении преподавания игры на ударных инструментах можно назвать замечательного российского музыканта, основателя ленинградской исполнительской школы Василия Евсеевича Осадчука (1895 – 1965). Блестящий литаврист, маримбафонист, он виртуозно владел всеми без исключения видами ударных инструментов, был прекрасным педагогом. Богатый опыт работы в оркестре, обширные знания оперной, балетной и симфонической литературы помогли Василию Евсеевичу создать две тетради этюдов для малого барабана (1957), две тетради этюдов для литавр (1959), 60 ритмических этюдов для малого барабана (1961), сборник классических пьес для ксилофона (1962). Помимо этого, он осуществил множество переложений музыкальных произведений скрипичного репертуара для ксилофона. Долгое время он преподавал в Ленинградской консерватории. Как и Купинский, Осадчук уделял большое внимание именно упражнениям и этюдам, что, по его мнению, вело к совершенствованию мастерства исполнителя.

Валентин Михайлович Снегирев (родился 16 февраля 1932 г. в Москве) – один из известных учеников Купинского, музыкант, преподаватель, продолживший дело своего учителя. В. М. Снегирев написал ряд учебных пособий для различных ударных инструментов: «Школа игры на литаврах» (1948), «Школа игры на ксилофоне» (1952), «Школа игры на ударных инструментах» (1961, в дальнейшем неоднократно переиздавалась). В своей педагогической деятельности больше внимания Снегирев уделял игре на ударных инструментах в составе оркестра и ансамбля, именно как составной части, а не солирующего инструмента [10].

Эдуард Арташесович Галоян (1929 – 1979), литаврист высочайшего мирового уровня, играл в паре с В. М. Снегиревым в оркестре Московской филармонии под управлением К. Кондрашина. Как и Снегирев, был приверженцем классической школы игры на ударных инструментах, которые в оркестрах не имели солирующих партий. Перу Галояна принадлежит ряд учебно-методических работ: «Практический метод игры на литаврах» (1974), «Ритмические этюды-вариации для ударных инструментов» (1977) [7].

Эдисон Васильевич Денисов (1929 – 1996) был глубоким знатоком ударной группы инструментов оркестра, что позволило ему уйти от классической игры на перкуссиях и привнести в эту исполнительскую школу авангардные течения. Ряд ударных инструментов, применяемых Э. Денисовым в его произведениях, довольно внушителен: вибрафон, колокола, тамтам, маримба, ксилофон, подвешенные тарелки (*Piattisospesi*), а также гораздо более редкие даже для современной музыки басовая ма-

римба, балийский гонг, альпийские колокольчики и другие.

В его музыке ударные инструменты – это полноправные участники оркестра. В Московской консерватории Э. Денисов работал с 1959 года, в своей методике преподавания Денисов делал основной акцент именно на взаимодействие группы ударных с остальными инструментами в оркестре.

К современным методистам и идеологам игры на ударных инструментах справедливо относят Марка Ильича Пекарского. Благодаря многогранной творческой деятельности Пекарского постоянно расширяются возможности исполнительства на ударных инструментах, повышается уровень российского исполнительского искусства. В своей педагогической деятельности Марк Ильич делает упор на солирующую роль ударных инструментов. Именно он впервые создал ансамбль, состоящий только из разнообразных перкуссий.

В репертуар коллектива входят как классические произведения, так и современные [8]. М. Пекарский является автором десятков статей и методических пособий: «Ударные истории Большого театра» (1997), «Биография и география барабана» (1973), «Ансамбли ударных инструментов» (1979), «Нотация мультиперкуссии» (2006), «Жизнь и любовь барабанного организма» (2014), «Бей в барабан и не бойся» (2014) и многие другие [7].

При сравнении российской (советской) школы преподавания игры на ударных инструментах с зарубежными, можно заметить, что иностранные исполнители на ударных инструментах являются большими специалистами по малому барабану, ударной установке, перкуссии. Если говорить о звуковысотных ударных, то, например, преподавания игры на ксилофоне у них нет и никогда не было. Зато вибрафон – это американское изобретение, хотя и эволюционировал у немцев.

В методической «копилке» зарубежных педагогов-ударников сложилось несколько вариантов захватов, которые перекликаются между собой, на основе их сформировались различные школы игры на ударных инструментах. Это симметричные захваты – немецкий, французский и американский захват. Они наиболее полно представлены в методике преподавания Сэнфорда Августина Мёллера, в так называемой «технике Мёллера». Хотя эта техника основана только на игре на барабанах, но она отражает всю суть зарубежной перкуSSIONной педагогики.

В одном из главных своих трудов «The Moeller Book: The Art of Snare Drumming», Мёллер описывает технику игры на ударных, которая основывается на движениях, скорости рук, их силы, контроля, гибкости. В своей технике игры он использует «движение хлыста», что означает «облегченное притяжение», которое дает барабанщику возможность играть быстро, свободно и расслабленно. Неотъемлемой частью техники Мёллера является отскок как её дополняющий элемент [7].

В методе игры на ударных у Мёллера участвует предплечье, боковое движение локтей, кисти рук и, конечно же, сами пальцы. Также в этой тех-

нике содержатся элементы немецкой и классической постановок рук. Не обходит он своим вниманием и французскую постановку рук, но только в определённых элементах игры. Так как особенностью французской постановки является игра пальцами, а не движениями, идущими от плеча, использована она у Мёллера не в полной мере, а только когда требуется мелкая моторика. Разработанная Мёллером техника игры впитала в себя понемногу от каждой традиции, в результате получился целый комплекс ударной техники, который и сейчас является ведущим в зарубежных школах игры на ударных инструментах [7].

Таким образом, можно отметить, что методика преподавания игры на ударных инструментах постоянно развивается, расширяются возможности исполнительства на ударных инструментах, повышается уровень исполнительского искусства.

Технологические усовершенствования инструментария и появление новых музыкальных течений приводят к изменениям в методиках и способах игры. Различия в методиках преподавания зависят от культурных традиций региона или страны.

Однако, те техники, которые были положены в основу методики преподавания игры на ударных инструментах ещё в начале прошлого века, остаются актуальны и востребованы сегодня.

Список использованных источников

1. Андреева Е. Ф. Ударные инструменты современного симфонического оркестра. Киев: Музычна Украина, 1990. 77 с.
2. Багдасарьян Г. Э. Школа игры на ударных инструментах. Воспитание правильного чувства ритма у обучающихся на ударных инструментах: учеб. пособие. СПб.: Лань ; Планета музыки, 2012. 61 с.
3. Биберган В. Д. К вопросу о классификации ударных: сборник трудов ГМПИ им. Гнесиных // Вопросы оркестровки. 1980. Вып. 47. С. 23-40.
4. Денисов Э. В. Ударные инструменты в современном оркестре: монография. М.: Сов. Композитор, 1982. 255 с.
5. Игнатов П. В., Никитина В. В., Пьянкова А. В. Современные ударные инструменты // Молодой ученый. 2017. №13. С. 669-672.
6. Купинский К. М. Школа игры на ударных инструментах. М.: Московская Типография № 6, 1981. 206 с.
7. Михайлова И. В. Основы техники игры на ударных инструментах в русской и зарубежной педагогике [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/nprospo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2018/02/09/osnovy-tehniki-igry-na-udarnyh-instrumentah-v> (Дата обращения 03.03.2019).
8. Панаиотов А. Н. Основы методики преподавания игры на ударных инструментах: учеб. пособие. С.-Пб: СПбГАК, 1998. 20 с.
9. Пекарский М. И. Жизнь и любовь барабанного организма. М.: Самополиграфист, 2014. 320 с.
10. Снегирев В. М. Методика обучение игре на ударных инструментах. Москва, 2003.

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК МУЗЫКИ И ИСТОРИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье затронута проблема интегрированного занятия в общеобразовательной школе; подробно освещены теоретические предпосылки повышенной эффективности такого занятия, описаны практические способы применения интегрированного урока в школе, в том числе – из опыта работы авторов.

Ключевые слова: урок музыки, урок истории, общеобразовательная школа, интегрированный урок.

Знакомство с музыкальным произведением на уроке музыки в общеобразовательной школе неразрывно связано с изучением истории того периода, в котором оно было создано. Без понимания исторического контекста учащиеся не смогут в полной мере воспринять художественный язык музыки, средства выразительности и образное содержание. Это и определило выбор темы нашего исследования, основанного на анализе возможностей интегрирования на уроке двух школьных предметов – музыки и истории.

Актуальность темы обусловлена самим явлением интегрирования. Интегрирование как синтез знаний – ведущая тенденция развития современного научного исследования, повышающая его эффективность. Интегрирование не отвергает дифференциацию в обучении, а дополняет традиционный предметный способ передачи знаний, способствует воспитанию широкой эрудиции, целостного мировоззрения, умения систематизировать имеющиеся знания и нетрадиционный подход к решению различных проблем [3].

Цель исследования: рассмотреть возможность интегрирования музыкального занятия с уроком истории в общеобразовательной школе.

Задачи:

- 1) дать характеристику интегрированному уроку как педагогическому явлению;
- 2) выявить особенности интегрирования урока музыки с уроком истории;
- 3) привести примеры реализации интегрированного урока музыка-история в общеобразовательной школе.

Решая первую задачу исследования, дадим характеристику интегрированному уроку как педагогическому явлению. Под интегрированным уроком понимают объединение двух или трёх дисциплин, в процессе которого происходит их взаимопроникновение и взаимовлияние учебного материала. Кульминация такого урока – точка пересечения двух предметов, дающая полную картину изучаемого явления. Интегрирование относится не только к смежным предметам, но и дисциплинам разных циклов [4]. Ин-

тегрированные занятия в школе становятся всё более распространённым явлением, это обусловлено, прежде всего, сопричастностью некоторых (в основном – гуманитарных) школьных дисциплин друг к другу.

По мнению Р. И. Захаренковой, интегрирование подразумевает взаимообогащение различных областей, единство знаний, понимания и умений, слияния их в единый восходящий ряд, охватывающий все этапы жизненного и профессионального становления личности. Интегрирование предполагает применение в образовательном процессе индивидуального подхода, использование таких образовательных технологий, которые развивают у каждого ребёнка интерес к процессу обучения, необходимых как для изучения смежных дисциплин, так и для применения знаний в практической деятельности человека.

Интегрированный урок позволяет за одно занятие освоить в той или иной степени две дисциплины. Такие уроки способствуют стимуляции мыслительной деятельности ребёнка, формированию навыков анализа, сравнения и поиска связей между явлениями жизни. Следовательно, процесс получения знаний приближается по характеру постановки проблемы и её решения к научной деятельности, и, как результат, урок наполняется открытиями и находками.

В ходе интегрированного урока дети меньше подвержены утомляемости, так как новые условия изложения привычных дисциплин активизируют восприятие, пробуждают интерес, развивают образное мышление у учеников. Также такие уроки помогают раскрыть потенциал педагога и выйти на новый, более творческий и эмпатийный уровень взаимоотношений с детьми [4].

Корни процесса интегрирования различных школьных дисциплин лежат в далёком прошлом, в классической педагогике, и связаны с идеей *межпредметных связей*. Великий дидактик Ян Амос Коменский подчёркивал: «Всё, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи. Таким образом, всё, чему учат человека, должно быть не разрозненным и частичным, но единым и цельным». К идее межпредметных связей обращались позднее и многие другие педагоги, развивая и обобщая её. Так, у Дж. Локка эта идея сопряжена с определением содержания образования, в котором один предмет должен наполняться элементами и фактами другого [6].

Разработкой интегрирования предметных областей занимался и И. Г. Песталоцци. Он утверждал, что процесс обучения должен быть построен таким образом, чтобы, с одной стороны, разграничить между собой отдельные предметы, а с другой – объединить в сознании схожие и родственные, внося тем самым огромную ясность в процесс понимания материала, и после полного их уточнения повысить до конкретных понятий. Песталоцци отмечал особую опасность отрыва одного предмета от другого [6].

В классической педагогике наиболее полное психолого-педагогическое обоснование дидактической значимости межпредметных связей дал Константин Дмитриевич Ушинский. Он считал, что «знания и идеи, сообщаемые какими бы то ни было науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь» [9]. К. Д. Ушинский оказал огромное влияние и на методическую разработку теории межпредметных связей, которой занимались многие педагоги, особенно Н. Ф. Бунаков, В. И. Водовозов, В. Я. Стоюнин и др.

Отдельные аспекты совершенствования обучения и воспитания школьников с позиций межпредметных связей и интеграции в обучении рассматривались в трудах известных педагогов-классиков: советских дидактов С. П. Баранова, М. А. Данилова, И. Д. Зверева, В. Н. Максимовой, Н. М. Скаткина и др.; учёных-психологов Г. И. Вергелеса, Е. Н. Кабановой-Меллер, Ю. А. Самарина, Н. Ф. Талызиной и др.; учёных-методистов В. Г. Горецкого, Ю. М. Колягина, М. Р. Львова, Г. Н. Приступы, Н. Н. Светловской и др. Ряд работ посвящён *проблемам межпредметных и внутрипредметных* связей, являющихся «зоной ближайшего развития» для постепенного перехода к интеграции учебных предметов (Г. Н. Аквилева, Г. В. Бельтюкова, Н. Я. Виленкин, Т. Л. Рамзаева и др.) Общей теоретико-методологической базой являются психологические теории интегральной природы деятельности человеческого мозга (Л. С. Выготский, Л. П. Леонтьев); положения, раскрывающие вопросы методологии и методики исследования объединительных процессов в педагогике (В. С. Безрукова, Н. М. Берулава, В. И. Загвязинский, И. Д. Зверев и др.); темы интегративного образования (П. А. Кропоткин) и логико-методологических и общетеоретических проблем интеграции (А. Я. Данилюк, Г. Павельциг, Ю. С. Тюнников, Н. К. Чапаев и др.).

Современная педагогическая наука и практика также уделяют много внимания проблеме интегрирования предметов. В рамках Федерального образовательного стандарта одной из целей современного образования в школе обозначено освоение учащимися *системы* знаний. Интегрирование предметных областей даёт возможность, с одной стороны, показать учащимся мир в целом, преодолев разобщённость научного знания по дисциплинам, а с другой – высвобождаемое за этот счёт учебное время использовать для полноценного осуществления профильной дифференциации в обучении. Следовательно, проблема интегрирования различных областей знания остаётся актуальной и сегодня.

Решая вторую задачу исследования, выявим особенности интегрирования урока музыки с уроком истории. В программе Н. А. Терентьевой, Р. Г. Шитиковой «Музыка. Музыкально-эстетическое воспитание» для 5 – 8-х классов общеобразовательной школы разрабатываются идеи системного, комплексного, а также целостного освоения искусства. Тематика уроков музыки скоординирована с программами по истории и литературе. Взаи-

модействие с историей, ориентация на логику исторического (социального и художественно-творческого) процесса обусловили при освоении указанной программы обращение в 5-м классе к отечественной истории, в 6-м – к истории Древнего мира, в 7-м – Средних веков, в 8-м – к культуре нового времени. Предметом изучения на уроках музыки являются как художественное творчество соответствующей эпохи, так и отражение её идей, проблем в следующие этапы развития культуры и общества [7].

Особенностью планирования интегрированного урока является тот факт, что один из предметов неизбежно будет являться основным, а второй – способствовать более детальному раскрытию темы первого. При интеграции предметов «музыка» и «история», занятие, проводимое учителем музыки, будет характеризоваться:

- приоритетом музыкальной тематики, подкреплённой историческими фактами,
- более развёрнутым, чем на обычном уроке музыки, анализом исторической ситуации,
- подробным изучением исторических предпосылок создания музыки и анализом связанных с ними средств музыкальной выразительности.

Решая третью задачу исследования, приведём примеры реализации интегрированного урока музыка-история в общеобразовательной школе. Так, учитель музыки Голубева Т. В. совместно с учителем истории Монаховой Е. А. подготовили интегрированный урок музыки и истории на тему блокады Ленинграда во время Великой Отечественной войны через образ «Ленинградской» симфонии Шостаковича. В рамках интегрирования музыки и истории при изучении темы «Конфликт как основа драматургии» в курсе 7-го класса, школьникам рассказывается о вторжении фашистских войск на территорию Советского Союза, о блокаде Ленинграда, о композиторе Д. Д. Шостаковиче, перенесшем блокаду и написавшем на основе данного исторического события симфонию № 7, названную «Ленинградской». Слушая симфонию, обучающиеся через средства музыкальной выразительности раскрывают тему нашествия фашистов, проводя параллель между историческим образом и музыкальным [5].

В качестве авторского примера приведём собственную разработку урока музыки для 7-го класса по изучению творчества Фредерика Шопена и Польского восстания 1830-го г. *Цель урока:* знакомство с музыкой Фредерика Шопена сквозь призму Польского восстания 1830 года. *Задачи урока:*

Образовательные: нахождение внутренних связей между дисциплинами (музыка и история), расширение музыкального и исторического кругозора.

Воспитательные: воспитать интерес к поисковой деятельности, анализу причинно-следственных связей исторических явлений.

Развивающие: развитие эмоционального отклика на музыкальные

произведения, более глубокое понимание личности композитора и восприятие его музыки.

Ход урока

Учитель: Добрый день! Ребята, сегодня мы познакомимся с жизнью и творчеством великого композитора и пианиста Фредерика Шопена. Знаете ли вы, в какой стране он родился?

Ученики: Отвечают.

Учитель: Фредерик Шопен родом из Польши. Родился в местечке Желязова Воля под Варшавой в 1810 году. Уже в детские годы он проявлял необыкновенные музыкальные способности, учителя восторженно отзывались о нём. Пианист Войцех Живный, который начал заниматься с 9-летним мальчиком, отмечал, что исполнительский талант его развивался настолько быстро, что к 12-ти годам Шопен не уступал лучшим польским пианистам. С 1829 года начинается артистическая деятельность Шопена. Он выступает в Вене, Кракове, исполняя свои произведения. Возвратившись в Варшаву, он её покидает навсегда 5 ноября 1830 года. Знаете ли вы, какие события происходили в то время в Польше?

Ученики: Отвечают.

Учитель: Духовный мир Шопена не только как художника, но и гражданина формировался в атмосфере сильнейшего общественного подъёма, в период напряжённой борьбы польского народа за национальное достоинство и независимость.

Решениями Венского конгресса (1815) часть Польши, отошедшая в 1795 году к России, была расширена и определена как царство Польское. Русский император считался и царём Польским. Наместником царя в Варшаве являлся его старший брат – великий князь Константин Павлович. Польская аристократия и мелкопоместное дворянство (шляхта) не скрывали своих антироссийских настроений. Восстановление политической независимости Польши стало главным лозунгом польских патриотов. Они мечтали о восстановлении Речи Посполитой в границах, существовавших до первого раздела (1772). Зревшее в польском обществе недовольство в 1830 году вылилось в кровопролитное столкновение [2].

17 ноября группа заговорщиков напала на варшавский дворец Бельведер – резиденцию великого князя Константина Павловича. Константину удалось в последний момент спастись, но многих из его окружения восставшие убили. Армия царства Польского изменила присяге, данной императору России, и перешла на сторону мятежников. В Варшаве было создано Временное правительство, которое предложило Николаю I мирные переговоры. Царь отклонил предложение, потребовав от восставших сложить оружие. И тогда польская армия начала военные действия против частей русской армии [2].

На всю жизнь Шопен запомнил тот день, когда ему и друзьям принесли известие: в Варшаве началось восстание. Фредерик загорелся: Ехать

в повстанческую армию! Он завидовал каждому, кто надел военный мундир. «Лязг оружия и грохот пушек – вот наш ритм и наша мелодия», – так пишут ему в письмах друзья. Но его отец Николай посчитал, что Фредерик лучше выполнит свой патриотический долг, продолжая служить родному искусству. Больших трудов стоило сыну подчиниться родительской воле. Шопен едет в Париж. По дороге он получает печальное известие: царские войска сломали сопротивление польских повстанцев и заняли Варшаву. Под впечатлением от этих переживаний он пишет этюд, получивший название Революционного [8].

Этюд – инструментальная пьеса небольшого объёма для развития исполнительской техники. Этюды Шопена являются не только упражнениями, но имеют большую художественную ценность и часто исполняются в концертах. Давайте послушаем этот этюд, подумайте, какие чувства вызывает у вас эта музыка? Какая она по характеру? Спокойная или тревожная?

Слушание фрагмента Этюда *c-moll* (№12).

У ч е н и к и: Обсуждают.

Этюд *c-moll* (№12) «Революционный» – отклик на революционные события в Польше. Гнев, возмущение, отчаяние яростно бушуют во вздымающихся и стремительно падающих пассажах, а аккорды в пунктирном ритме символизируют драматический накал [1].

У ч и т е л ь: В том же году (1831) что и Этюд *c-moll* написана Прелюдия *d-moll* (№24). Прелюдия – короткое музыкальное произведение, не имеющее строгой формы. В период зарождения этого жанра прелюдии всегда предшествовали более длинному, сложному и строго оформленному произведению, но впоследствии композиторы стали писать прелюдии и как самостоятельные произведения.

Что вы представляете при прослушивании этой прелюдии?

Слушание фрагмента Прелюдии *d-moll* (№24).

У ч е н и к и: Обсуждают.

Оба произведения полны неистовство гнева и героического порыва. Во вступительных аккордах – воплощение героического накала. Бас, его ритм, фактура, характер движения остаются неизменными на протяжении всей прелюдии. Повышенная экспрессивность исходит от пронзительных трелей, взлетающих и падающих пассажей. От раздела к разделу нарастает драматизм развития, в репризе тема проходит в октавном удвоении, поднимается в высокие регистры. Стремительно падающие пассажи коды, сокрушительные удары баса довершают эту трагическую картину [1].

Как же развивались события в Польше? Что было с её армией? В первые недели сражений повстанцы нанесли ряд поражений русским войскам. Но затем против 50-тысячной польской армии выступила 120-тысячная русская армия, и 27 августа (8 сентября) 1831 года после ожесточённого штурма пала Варшава. Восстание было подавлено, а его участники подверглись репрессиям [2].

Была отменена Конституция 1815 года, упразднён польский сейм (парламент), ликвидирована польская армия, закрыт Варшавский университет. Царство Польское объявлялось неотъемлемой частью Российской империи. Русский язык был признан обязательным деловым языком, и на высшие должности теперь вместо поляков назначались русские [2].

Разлука с родиной была причиной постоянной скрытой скорби Шопена, тоски по Родине. На протяжении всей жизни он прославлял её через национальные танцы: полонез и мазурку, вспоминая о её былом величии и мечтая о будущей, свободной Польше [1]. Полонез – это старинное церемониальное шествие польской знати, очень торжественного, парадного характера. Музыка полонезов напоминала о событиях в жизни польского народа. После неудачного восстания появились два новых полонеза, №5 и №6, в печальной мелодии которых выражена скорбь о павших борцах за национальную свободу. В творчестве Шопена они занимают особое место. Давайте их послушаем.

Слушание фрагментов Полонезов *As-dur* (№5) и *fis-moll* (№6).

Чем похожи эти произведения по звучанию? Как различаются по характеру?

У ч е н и к и: Обсуждают.

Патриотический дух выражается здесь с такой силой, как ни в каких других произведениях. Здесь – не праздничный танец, а шествие патриотов, поднявшихся на защиту Родины, по-разному переданное в каждом из них. В Полонезе *As-dur* – лучезарное шествие, полное победного ликования; своей яркой картинностью производит ошеломляющее впечатление [1].

Иной замысел в Полонезе *fis-moll*, трагичном по своему содержанию. Вступление, сперва затаённое, настороженное, но полное энергии, с последующим вырывающимся из нижнего регистра неистовым взлётом октав, уже предвещает грозные события и трагическую судьбу. Этот пассаж звучит как промчавшийся враждебный вихрь, как грозная весть, призывающая на защиту Родины, на смертный бой. И сейчас же начинается массовое шествие, не победно-ликующее, а полное суровой энергии, страшное по своему железному упорству, безграничной решимости [8].

Соната *b-moll* дописана в 1839 году, это итог непрестанных исканий, сопровождающих каждый шаг творческой жизни Шопена. Здесь драматическая судьба художника, трагедия целого народа, тема Родины, оторванности от её корней выражены с особым драматизмом. Это картина всеобщего горя. Вот почему похоронный марш, сочинённый значительно раньше других частей, так естественно «вписался» в общую композицию сонаты. Более того, этот марш (третья часть сонаты) составляет центр всего произведения [1].

Послушайте этот марш. Что вы чувствуете при прослушивании этой музыки? Какие средства выразительности использует композитор для со-

здания музыкального образа?

Слушание фрагмента Похоронного марша из сонаты *b-moll* №2 (3-я часть).

У ч е н и к и: Обсуждают.

«Ночное веяние ветра над гробами на кладбище» – вот как описал эту часть А. Рубинштейн. Особую выразительность придают печальные вздохи и повторяющиеся горестные возгласы. Движение четвертями – это тяжёлые шаги людей, подавленных непосильным, отягощающим плечи горем, это шаги людей, потерявших самое дорогое, еле-еле идущими за гробом с опущенными головами [8].

Шопен – истинный поэт звуков, он изобразил и мужественную борьбу Польши, и её страдания, картины рыцарской славы и доблести, народного горя и народных надежд, в полной мере отразив в музыке богатую историю своей страны и, в особенности, трагическое восстание 1830 года [8].

Таким образом, интегрированный урок в общеобразовательной школе даёт возможность учащимся приблизиться к более целостному восприятию картины мира в его многомерности и многообразии. Интегрирование гуманитарных предметов в полной мере соответствует исторически сложившемуся пониманию родства отраслей данной области знания. Интегрирование актуально также и в русле современного способа научного познания как взаимодействия смежных отраслей и направлений деятельности человека.

Список использованных источников

1. Галацкая В. С. Музыкальная литература зарубежных стран. Выпуск 3. М.: Музыка, 2004. 591 с.
2. Данилов А. А., Косулина Л. Г. Брандт М. Ю. История России: конец XIX век. 8 кл. М.: Просвещение, 2015. 388 с.
3. Интегрированный урок в современном обучении [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/doklad-integrirovanniy-urok-v-sovremennom-obuchenii-1488433.html> (Дата обращения 20.11.2018).
4. Интегрированный урок русского языка FB.ru [Электронный ресурс]. URL: <http://fb.ru/article/269983/integrirovannyiy-urok---eto-integrirovannyiy-urok-russkogo-yazyika> (Дата обращения 02.12.2018).
5. Интегрированный урок «Симфония войны» (музыка + история) [Электронный ресурс]. URL <http://открытыйурок.рф/> (Дата обращения 23.10.2018).
6. Светловская Н. Н. Об интеграции как методическом явлении // Начальная школа. 1990. № 11. С.57-60.
7. Терентьева Н. А., Шитикова Р. Г. Музыка. Музыкально-эстетическое воспитание [Электронный ресурс]. URL: <portalobrazovaniya.ru/servisy/publik/publ?id> (Дата обращения 20.10.2018).
8. Тюлин Ю. Н. О программности в произведениях Шопена. М.: Музыка, 1968. 57 с.
9. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5 / Сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1990. 528 с.

ТЕМА НОЧИ В МУЗЫКЕ КОМПОЗИТОРОВ XX ВЕКА

В исследовании представлен краткий анализ нескольких музыкальных произведений, связанных общей тематикой (ночь). Авторы анализируют средства музыкальной выразительности, применённые композиторами XX века для музыкальной характеристики этого времени суток вместе с сопутствующими ему природными явлениями, описывая восприятие их человеком в музыкально-художественной форме.

Ключевые слова: музыка XX века, классическая музыка, музыка ночи, К.Дебюсси, Ж.Металлиди, М. Чюрлёнис.

Многие великие композиторы посвящали свои творения ночи. В начале XIX века в музыкальном искусстве появился особый жанр инструментальной музыки лирического, мечтательного характера, который назывался «ноктюрн», что в переводе с французского означает «ночной». Родоначальником ноктюрна как самостоятельного жанра фортепианной музыки был Джон Филд. Он создал 18 фортепианных ноктюрных, до сих пор входящих в учебный и концертный репертуар пианистов. Творческие достижения Филда в этой области, его новаторство очень высоко ценил Ф. Лист: «До Филда фортепианные произведения неизбежно должны были быть сонатами, рондо и т. п. Филд же ввёл жанр, не относящийся ни к одной из этих категорий, жанр, в котором чувство и мелодия обладают верховной властью и свободно движутся, не стеснённые оковами насильственных форм. Он... был родоначальником пьес, предназначенных для выражения внутренних и личных переживаний» [1].

Высочайшего расцвета жанр фортепианного ноктюрна достиг в творчестве Фредерика Шопена. Ноктюрн стал настоящей визитной карточкой романтизма. Для романтиков ночь – это время, в которое душа открывает свои истинные черты, когда можно мечтать и думать обо всём, созерцая тихую природу, не отягощённую суетой дня. Ноктюرنы также писали Роберт Шуман, Ференц Лист, Эдвард Григ; среди русских композиторов выдающиеся образцы ноктюрных оставили Михаил Глинка, Пётр Чайковский, Милий Балакирев и др. [2]. Рассмотрим развитие темы ночи в произведениях композиторов XX века и наших дней.

Пьесу «Ноктюрн» *fis-moll* литовский композитор и художник Микалоюс Чюрлёнис создал в начале XX столетия, однако она написана ещё в стиле классического ноктюрна XIX века. В фактурном изложении проследживается очень певучая и выразительная мелодия на фоне ярко выраженного аккомпанемента-сопровождения, иногда насыщаемого подголосками. Для своего творения Чюрлёнис выбирает *fis-moll* – тональность задумчивости. Темп композитор определяет как *andante espressivo* – сдержанно, выразительно; динамический нюанс на протяжении почти всего произведения – *piano*. Это что-то очень личное, будто бы разговор с самим собой. Мелодия

начинается в среднем регистре, затем она внезапно поднимется в верхний на фоне бурного аккордового сопровождения – как будто внезапно вспоминается что-то волнующее и трагичное. Но затем мелодия снова возвращается в средний регистр и долго «угасает» на фоне однообразных постоянно затихающих фигураций в аккомпанементе, построенных на контрасте одноимённых мажора и минора. Музыка «Ноктюрна» мягка, лирична, красочна, сдержанно драматична. И главное – она живописна. Музыка рисует ночной пейзаж и, одновременно, передаёт внутреннее состояние человека – спокойствие, созерцание, но с некоторым оттенком неопределённости и тревоги. Чюрленис создаёт множество картин «на темы» своих музыкальных произведений. Музыка существовала для Чюрлениса неотделимо от живописи, и, возможно, настроение «Ноктюрна» *fis-moll* в некоторой степени отражено в ряде его картин под названием «Ночь».

Особое настроение ночи придаёт свет луны. Тема ночного пейзажа и присутствия в нём луны как главного действующего персонажа блестяще представлена в творчестве Клода Дебюсси. Лунный свет вдохновил французского композитора на создание всемирно известного музыкального шедевра – пьесы «Лунный свет». Своё произведение, написанное в начале XX века, он уже не назвал ноктюрном, хотя в нём есть и мечтательность, и певучая мелодия – всё, как в настоящем ноктюрне композиторов прошлого.

«Лунный свет» из «Бергамасской сюиты» – это первое сочинение Дебюсси в области звукового пейзажа, пейзажа ночного, особенно им любимого, более того, пейзажа лунного. «Ночная» тема Дебюсси появляется и в более поздних его произведениях: «И луна спускается на некогда бывший храм», «Терраса, посещаемая лунным светом», оркестровые «Ноктюрны», романс «Звёздная ночь» и др. [3]. «Лунный свет» написан в тональности *Des-dur*, которая часто избиралась композиторами для картин природы, в том числе, и неоднократно, – самим Дебюсси. Трёхдольный метр произведения мягкий и непринуждённый, мелодия, звучащая в верхних регистрах, обладает эффектом света. Образное содержание пьесы часто связывают с освещённой луной гладью ночного водоёма; в фактуре находят изображение волнообразного движения водной поверхности под воздействием лёгкого ночного ветерка [3]. Пьеса представляет собой сложную трёхчастную форму с эпизодом и кодой. Первая часть рисует спокойную, слегка покрытую «рябью» водную гладь, на которой серебрится лунная дорожка. Особую роль здесь играет дуэт поющих терций, нисходящих, мягко звучащих септаккордов, избранных композитором для выражения внутреннего мира чувств, эмоциональной сдержанности. Подобная гармония обычно свойственна произведениям красочного звукоизобразительного характера и характерна для сочинений композиторов-романтиков, импрессионистов, музыки XX века [3]. Средний эпизод состоит из нескольких фрагментов, отмеченных сменой темпа и тональности, – динамическое и тональное развитие преобразует и первоначальный образ, делает свет луны ярче, а ночной

ветерок более «ощутимым». Реприза слегка изменена в сравнении с первой частью, она дополняется мелодическим аккомпанементом из эпизода: ночи возвращено её спокойствие, но она наполнилась и новыми красками. Кода построена на интонациях эпизода, что логично завершает развитие: основной образ возвращается чуть более светлым, как будто ночь отступает перед первыми рассветными лучами, луна блекнет, лунная дорожка исчезает, и всё в природе готовится к наступлению утра.

В области динамики заложено преобладание *piano*, *pianissimo*, и только два такта во всей пьесе *forte*. Это именно то соотношение, которое станет характерным для большинства сочинений Дебюсси. Даже когда мелодия поднимается в верхний регистр и появляется аккордовая фактура, любой композитор-романтик написал бы *forte*, у Дебюсси динамика остаётся *pianissimo* (несмотря на скромное, почти незаметное *crescendo*). Здесь скрыта трепетность, недосказанность, утончённость чувства. В коде после *pianissimo – morendo jusqu'd la fin* (замирая до самого конца) [3].

Творчество Дебюсси тесно связано с картинами его современников-живописцев, также творивших в стиле импрессионизма (фр. *impression* – впечатление). Подобно образам на полотнах Ван Гога («Звёздная ночь», «Звёздная ночь над Роной»), Дебюсси смог с помощью музыкальных красок показать рябь на воде, сказочный зыбкий свет луны – впечатление, настроение, возникшее от увиденного явления природы.

Исследуя тему ночи и сопутствующие ей явления в музыке композиторов XX века, обратимся к балету «Сын Калеви» эстонского композитора Эугена Каппа. Э. Капп в 1941 году создал балет на мифологический сюжет, главным действующим лицом которого был богатырь-великан Калевипоэг (эст. Kalevipoeg, сын Калеви) – герой народного эпоса. Здесь луна предстаёт уже не в качестве ночного небесного светила, а как персонаж народной легенды. В музыке балета «Сын Калеви» луна – это олицетворение ночного холода, загадочности, тайны, потустороннего мира, злых духов, враждебной природы, с которыми борется богатырь. «Танец Луны» из балета «Сын Калеви» – это не мечтательная ночная песня, а воплощение сказочного персонажа в танцевальном образе.

«Танец Луны» уже мало похож на ноктюрн. Темп произведения умеренный (*andantino*), однообразная, небольшого диапазона тема с этническими «очертаниями» в построении мелодии развивается плавно, неспешно, на *piano*, в высоком регистре. Трёхдольный размер и аккомпанемент «бас-аккорд» дают ощущение вальсовости. Только танец этот не быстрый, не «живой», это не танец человека. Музыка передаёт «застылость», холодность, неподвижность персонажа – небесного ночного светила, его «неодушевлённость». «Позвякивающие», «хрустальные» форшлаги и морденты в мелодии, движение параллельными квинтами – пустыми прозрачными интервалами – как нельзя лучше рисуют образ луны, окутанной дымкой мистического тумана, выплывающей из-за облаков, холодной и да-

лёкой, таящей угрозу главному герою эпоса. Диссонирующие созвучия «*senza espressione*» (с ит. – безэмоционально, без особой выразительности) изображают холодные, чуждые, мрачные, враждебные, разрушительные силы неизведанной природы.

Эуген Капп в этом небольшом по объёму балетном номере смог показать луну такой, какой она представлялась далёким предкам жителей его страны, используя народную мелодику, интервалику. Композитору удалось воплотить образы героев народного эпоса современными музыкальными средствами и сохранить при этом своеобразный колорит старины. Отсюда и возникает ощущение монументальности и сурового величия музыки «Калевипоэг» [4].

Холодные северные ночи обладают и своей неповторимой красотой, а сопровождающие их ветер и метель не всегда враждебны человеку. Иногда они дарят восхищённому зрителю необыкновенное зрелище – полярное северное сияние, удивительное явление природы. Жанетта Металлиди, композитор наших дней, в своей пьесе «Северное сияние» уже очень далеко уходит от ноктюрна – лирической ночной песни. В её пьесе причудливые гармонии, наслаивающиеся друг на друга, неожиданно появляются и исчезают, сменяют друг друга, как внезапно меняются в небе сполохи зеленоватого, голубого, фиолетового оттенков северного сияния.

Крайние разделы произведения исполняются на динамическом нюансе *piano*, арпеджированные «покачивающиеся» аккорды, в верхнем голосе которых скрыта мелодия, состоящая из коротких отдельных фраз, показывают, как где-то высоко над землёй бесконечно переливаются на фоне тёмного глубокого неба краски северного сияния. Большая септима в основе каждого из аккордов, «вибрирующая» своей острой диссонантностью, создаёт неповторимый звуковой образ. Эти аккорды обладают яркой красочностью и выполняют замечательную фоническую функцию в гармонической ткани произведения. В среднем разделе, более сдержанном по движению, появляется *forte*, а мелодия спускается «с небес» из верхнего регистра в средний, она приобретает широту «дыхания», напевность, цельность фразы, аккорды становятся определёнными, ясными, тёплыми. Эта часть характеризует уже не само природное явление, а скорее впечатление человека от увиденного, его эмоции, его восхищение силами природы, переживание красоты. Третий эпизод снова возвращает слушателей к созерцанию северного сияния, растворяющегося в конце пьесы в цепочке «тающих», неуловимых, неразрешённых аккордов-гармоний.

Среди ночной музыки композиторов XX века можно выделить ещё одну пьесу Жанетты Металлиди – «Ночь в Толедо». Это произведение совершенно не похоже на ноктюрн с его созерцательностью и мечтами. Пьеса написана под впечатлением от увиденной в Эрмитаже картины художника Эль Греко, где в красках передано тревожное ожидание ночной грозы, которая надвигается на испанский город Толедо. Картина полна движения: по

небу несутся тёмные клочья облаков, трава и деревья сгибаются от порывов ветра, как языки пламени. Величественный силуэт города возникает как призрак на фоне приближающейся стихии. Глубокий трагизм образу безжизненного, озарённого зловещим зеленоватым светом города придаёт историческое событие под названием «толедская ночь», произошедшее в IX веке и связанное с вероломным массовым истреблением представителей знатных толедских семей захватчиками. Яркие, драматичные музыкальные краски, контрастная динамика, использованные композитором, гармонируют с острой красочностью палитры картины Эль Греко.

Пьеса начинается с острых арпеджированных аккордов, взятых подобно гитарным *rasgueado* (приём игры на испанской гитаре, резкий удар по струнам, характерный для сопровождения танца фламенко), они полны характерного испанского колорита, энергии, силы, внутренней экспрессии. Широкое расположение звуков аккордов сразу же даёт представление о просторе места действия. Далее следует эпизод широкого песенного склада, состоящий из мелодии и аккомпанемента. Он напоминает старинную балладу – это рассказ о событиях минувших дней, истории города. Постепенное усиление динамики, общее нагнетание гармонии и фактуры символизируют приближение угрожающих сил природы или страшных событий; тремолирующие аккорды очень ярко рисуют картину сверкающей в небе молнии и громовых раскатов. Но гроза завершается внезапно, обрываясь на «полуслове». В заключительном разделе – снова песенный мотив, спокойствие природы, и только там, где-то вдали, сверкнула молния – это заключительный октавный ход. Композитор хотя и показывает ночной пейзаж, но в то же время даёт описание конкретного времени и места действия с помощью характерных испанских мотивов, интонаций, ритмических формул с триолями, полиритмией.

Тема ночи и сопутствующих ей различных настроений всегда была одной из самых часто встречающихся в искусстве. В XX веке и сегодня она также продолжает появляться в музыке, к ней обращаются многие композиторы. В их сочинениях тема ночи воплощается по-разному: это и лирические мечтания, и тайны внутреннего мира, и картины прекрасной или враждебной природы, и даже символ далёкого легендарного прошлого.

Список использованных источников

1. Джон Филд. Сайт Бельканто [Электронный ресурс]. URL: <https://www.belcanto.ru/field.html> (Дата обращения 02.03.2019).
2. Жанр ноктюрна в европейской инструментальной музыке XIX–XX веков [Электронный ресурс]. URL: http://stud.wiki/music/3c0a65625a3bd69b4d43a88521216d26_0.html (Дата обращения 02.03.2019).
3. Кремлев Ю. А. Клод Дебюсси. М: Музыка, 1965. 792 с.
4. Эуген Артурович Капп [Электронный ресурс]. URL: <https://www.classic-music.ru/kapp.html> (Дата обращения 02.03.2019).

ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ-ВОКАЛИСТОВ К КОНЦЕРТНЫМ ВЫСТУПЛЕНИЯМ

В статье поднимаются вопросы, связанные с актуальной проблемой музыкально-исполнительского искусства – подготовкой детей к публичным выступлениям. Авторами рассматриваются психологический, педагогический, методический аспекты данного процесса.

Ключевые слова: концертное выступление, учащиеся-вокалисты, подготовка.

Концерт – это своеобразный отчет о проделанной работе учащихся. Участие в концертах выявляет все возможности детей, демонстрирует их дисциплину, музыкальность, сценичность, эмоциональность, собранность и т. д. Концертные выступления имеют большое воспитательное значение. Очень важен в процессе концертного исполнения исполнительский самоконтроль учащихся: исполнитель должен уметь корректировать фразировку, динамический план партии; следить за действиями, связанными с исполнительской моторикой. Умение творческого перевоплощения, техника исполнения основываются на внутреннем состоянии психофизиологического равновесия, самоконтроля на сцене. Воспитание эстрадной выдержки – процесс в высшей степени сложный и требует большой исполнительской воли.

Сущность сосредоточения на сцене состоит в достижении взаимосвязи между распределением и фиксированием внимания. Центральным звеном психологического механизма распределения внимания является автоматизм навыка. Распределенность внимания во многом зависит от степени овладения теми видами деятельности, которые должны осуществляться одновременно, поскольку автоматизм навыка позволяет свести к минимуму контролируемую функцию сознания над выполнением некоторых моторных и сенсорных операций, образующих действие. Поэтому необходимым условием нормального протекания всех совершаемых исполнителем действий является многократное повторение движений в определенной последовательности, что приводит к автоматизму. Достаточно сознательного включения одного из них, как разворачивается вся цепная реакция. Без автоматизма отдельных исполнительских задач во время выступления на сцене невозможно достижение гармонического единства различных видов деятельности в таком жанре, как вокальное эстрадное выступление.

Полноценная художественная интерпретация музыкального произведения требует больших затрат умственных и физических усилий, и она невозможна до тех пор, пока двигательная моторика исполнения не достигнет значительной степени автоматизма, необходимого для разгрузки сознания от технических подробностей.

Свободное владение исполнительской техникой – это залог успешного достижения художественной цели. Однако некоторые учащиеся пытаются добиться признания среди своих сверстников путем только внешних эффектов. Поэтому для углубления знаний об исполнительской культуре нужно проанализировать с ними вокально-техническое мастерство исполнителей прошлого и настоящего.

В процессе слушания классической, народной и современной музыки следует нацелить ребят на определение эстетической ценности исполнения, выявление отдельных технических элементов и их значимости в решении художественных задач, сравнение, сопоставление различных образцов, их достоинств и недостатков. В ходе беседы, рассказа, дискуссии руководитель задает вопросы, помогающие ученикам проникнуться эмоциональным строем произведения. Пробуждение эмоций посредством музыки и слова способствует формированию художественных представлений и созданию творческой композиции. Обсуждение исполнительского плана песни, особенностей ее исполнения помогает выделить те или иные средства выразительности, которые станут ведущими в интерпретации.

Публичное выступление является важным моментом в творческой жизни ученика. Оно вызывает определенные трудности. Возволнованность перед выступлением, приподнятость настроения естественно и благоприятно действуют на творческое вдохновение, вызывают артистический подъём, придают исполнению особую окраску и выразительность. Но чувство страха перед выступлением, паническое состояние нежелательны и отражаются как на психическом состоянии исполнителя, так и на результатах выступления. Пение, которым исполнитель практически не может управлять, становится скомканным, напряженным, неестественным, а подчас приводит и к срыву концертного номера. Причинами эстрадного волнения могут быть неуверенность в своих силах, способностях, плохая подготовка к выступлению, а также физическое или психическое состояние. Чтобы подавить волнение, порождающее отрицательные эмоции у исполнителей-учащихся, необходимы: творческий микроклимат, атмосфера доброжелательности и взаимопонимания между учащимся и преподавателем; тщательная предварительная отработка концертного номера; увлеченная сосредоточенность и концентрация внимания на задачах, необходимых для выполнения данного номера; правильная оценка номера преподавателем, и самооценка исполнителем своего выступления; предварительное выступление перед небольшой, затем перед большой слушательской аудиторией.

Психологическая установка на выступление значительно усиливает художественно-познавательную деятельность учащегося, активизирует и повышает интерес к занятиям, обостряет чувство ответственности. Удачное концертное выступление доставляет детям радость, гордость, придает уверенность в своих силах, является своего рода итогом всей методической и практической работы. Начинающие исполнители особенно волнуются

перед началом выступления: трудно собраться, выйти на эстраду, вместе начать петь. А как научиться управлять психическим состоянием, каковы секреты процесса самоорганизации и адаптации в экстремальных условиях? Помочь ребятам обязан преподаватель. Педагог должен внушить им уверенность в их возможностях и умениях, мобилизовать их волю.

В период работы над нотным текстом некоторые музыканты повторяют произведение по нескольку раз от начала до конца без какого-либо духовного напряжения, которое, по их мнению, необходимо приберечь для концертного выступления. На наш взгляд, это не всегда правильно. Рабочее состояние психологической готовности к концертному выступлению можно прогнозировать и формировать в условиях репетиционной деятельности. Исполнение на репетиции должно максимально приближаться к концертному. Если репетиция проходит скучно, исполнение неуверенно, то и на концерте может быть то же самое. Преподаватель постоянно следит за мимикой, выражением глаз, позами исполнителей и разъясняет им, что все это тоже может способствовать творческой сосредоточенности. Умение на репетициях поставить себя в условия концерта, увидеть перед собой ту аудиторию, перед которой придется выступить, чрезвычайно важно.

На качество концертного исполнения влияет также психологический резонанс зала. Замечено, что при хорошем контакте со слушателями выступающие чувствуют себя окрыленными, более уверенными и, напротив, отсутствие внимания аудитории угнетает и снижает эмоциональный тонус исполнителей. Неожиданные препятствия, возникающие по ходу концерта, тоже могут оказывать отрицательное влияние на исполнителей. К примеру, затянувшееся ожидание своего выхода, если передвинули номер, у кого-то плохое настроение и т. д. В такие моменты преподаватель должен быть всегда рядом со своими учениками, держать всех в поле зрения, ободрять.

Участники эстрадного концерта непременно должны обладать артистизмом. Это и особое сценическое обаяние певца, и высокие профессиональные умения, проявляющиеся в способности к импровизации при создании художественного образа, перевоплощения посредством выразительной речи, поставленного певческого голоса, мимики. Артистизм певцов помогает установить контакт со слушателями, повышает эмоциональную активность восприятия произведения слушателем.

Очень важно учащимся уметь пользоваться жестом, мимикой, иметь навыки пантомимы, пластических движений и т.п. Все это средства сценической выразительности. Любые движения на сцене должны быть продуманными, тогда они помогут исполнителям передать содержание произведения, а слушателям воспринять его. Бесконтрольные движения на сцене только отвлекают и мешают восприятию и пониманию основной сути произведения. Всему этому должен научить ребят преподаватель.

Чтобы инсценировать и представить песню, помочь учащемуся в создании музыкально-сценического образа, преподавателю необходимы эле-

ментарные знания режиссуры. Сценический образ проявляется через действие. В освоении каждого элемента внутренней и внешней техники действия требуется четкая последовательность. При исполнении соответствующих действий каждый участник вместе с преподавателем продумывают упражнения, которые в дальнейшем отрабатывают самостоятельно, а затем выносят на контрольное занятие. Сюжет песни дает конкретный материал для музыкально-сценического воплощения художественного образа. И тут преподаватель уже в роли режиссера определяет главные формы выражения действия, ему нужно уметь перевести музыкально-драматический материал песни в зрительно-пластический образ. При составлении сценического плана преподаватель продумывает детали оформления, элементы костюма, весь замысел постановки. На занятиях этот план обсуждается с учащимися, корректируется и отрабатывается.

В оформлении эстрадного номера особенную роль играют движения, костюмы, детские музыкальные инструменты. При подготовке эстрадного номера все средства выразительности подчиняются единой цели – созданию художественного образа. В случае если преподаватель не может обеспечить весь сложный постановочный комплекс, необходима консультация профессионального режиссера, балетмейстера. К каждому концертному выступлению учащимся следует готовиться специально. Должны проводиться репетиции, завершить их следует генеральной репетицией, на которой устраивается «прогон» программы, отрабатывается построение, вход, выход, ведение программы.

Желательно, чтобы генеральная репетиция состоялась непосредственно там, где будет проходить концерт. Если нет возможности провести генеральную репетицию за несколько дней или за день до концерта, её нужно сделать в день концерта (например, утром, если концерт вечером, или непосредственно перед концертом). Репетиция необходима для акустической настройки учащихся: нужно найти лучшее место на сцене. При этом на репетиции необходимо учитывать разницу акустического эффекта при пении в пустом зале и заполненном слушателями.

Концерты должны проходить в хорошо проветренном нежарком помещении. Действительно, при пении поглощение кислорода легкими происходит значительно активнее, чем обычно, а при высокой температуре воздуха в зале у вокалистов может наступить временное кислородное голодание. Следует предупредить детей, что если кто-то во время концерта почувствует себя плохо (головокружение, сухость во рту), пусть немедленно, но спокойно уйдёт за кулисы. Иногда дети боятся уйти со сцены, стараются превозмочь себя и в результате этих усилий теряют сознание.

При проведении концерта необходимо иметь в виду возраст аудитории. Часто концерт сопровождается рассказом об авторах исполняемых песен, о самих исполнителях. Разговор с аудиторией облегчает контакт выступающих со слушателями, способствует восприятию услышанного. Не

следует делать беседу утомительной, длинной.

Частота проведения концертов зависит от ряда обстоятельств, например, от степени готовности концертной программы, психологического состояния учащихся и т.п. Следует также учесть, что слишком частые выступления стирают свежесть впечатлений и превращаются в рядовое, будничное дело. Наоборот, редкие концерты могут расхолаживать участников, снизить ответственность за проделанную работу.

Плохо, когда выступление проходит перед аудиторией незаинтересованной, невнимательно слушающей музыку. Так любимое дело превращается в пустую формальность. Зато как любят ребята выступать перед учащимися музыкальных школ, где они зачастую встречаются с активной, доброжелательной аудиторией! С удовольствием выступают учащиеся и перед родителями, для которых два-три раза в году устраиваются специальные вечера. Количество выступлений ансамбля должно быть не менее четырех раз в году, во второй половине года дети выступают чаще: ребята лучше подготовлены, им есть что показать, им хочется петь.

Хорошей традицией является обсуждение каждого выступления с подробным разбором успехов и недостатков. В обсуждениях участвует все участники концерта, кроме того, можно пригласить слушателей – учителей, родителей. Цель таких обсуждений – воспитать желание совершенствоваться от выступления к выступлению, повышать свой исполнительский уровень. Такой разбор должен всегда проходить в доброжелательном, дружеском тоне, и тогда никто не обидится на критические замечания.

Таким образом, концерт – это своеобразный отчет о проделанной работе. При планировании концертного выступления перед преподавателем на первом месте обычно стоит драматургия всего концерта, вследствие чего произведения репертуара расставляются с учетом возрастания интереса публики, подведения к одному или нескольким произведениям, которые стали бы вершиной, кульминацией концерта. Умение творческого перевоплощения, техника вокального исполнения учащихся должно основываться на подготовке их внутреннего состояния психофизиологического равновесия, воспитания чувства самоконтроля на сцене (исполнитель должен уметь корректировать фразировку, динамический план; следить за действиями, связанными с исполнительской моторикой и мн.др.).

Список использованных источников

1. Дарьялова А. А. Методические рекомендации по развитию музыкальных способностей одаренных детей, в школьном ансамбле [Электронный ресурс] // Мультиурок. URL: <https://multiurok.ru/files/metodicheskie-rekomendatsii-po-razvitiu-muzykalny.html> (Дата обращения 03.03.2019).

2. Хавронин П. Педагогические основы, используемые в работе с детьми, занимающимися эстрадным вокалом [Электронный ресурс] // Педсовет URL: <https://pedsovet.org/forum/topic10760.html> (Дата обращения 03.03.2019).

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Исследование посвящено теоретико-практическому анализу проблемы формирования профессиональной компетентности учителя музыки в системе профессиональной подготовки учителей музыки Республики Казахстан.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учитель музыки, профессиональная компетентность, Казахстан.

В Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы указана необходимость развития профессиональных компетенций педагогов и повышение престижа профессии педагога. С переходом на 12-летнюю модель обучения одной из главных задач сегодня становится подготовка компетентного учителя, отвечающего за формирование в общеобразовательных школах интеллектуального, физического и духовно развитого гражданина Республики Казахстан. Учитель должен удовлетворять потребности учащихся в получении образования, обеспечивать их успех в быстро меняющемся мире, развивать конкурентоспособный человеческий капитал для экономического благополучия страны [1].

Понятия «компетенция», «компетентность», «компетентный» описаны и дифференцированы в трудах ученых-педагогов Е. А. Климова, В. А. Сластёнина, А. И. Марковой, А. В. Хуторского и др. Проблема формирования компетентности педагогов и учеников в условиях 12-летней модели обучения всесторонне рассмотрены в трудах таких казахстанских ученых как Б. Тұрғынбаева, Ә. М. Мұханбетжанова, Ш. Х. Құрманалина. Компетенцию педагога-музыканта, отражающую понимание им роли музыки для всестороннего развития личности, исследуют такие ученые-педагоги как М. Х. Балтабаев, Р. Р. Жардемалиева, С. Ұзақбаева.

В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов досконально анализируют содержание понятия «профессиональная компетентность педагога», описывая его как «тесное единство навыков теоретической и практической готовности для осуществления педагогической деятельности» [2].

По А. К. Марковой «педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность – три основные стороны деятельности учителя. Личность является стержневым фактором труда учителя, определяющим его профессиональную позицию в педагогической деятельности и педагогическом общении. В работе учителя три стороны его деятельности вступают в сложные диалектические отношения друг с другом, когда каждая из них является то предпосылкой, то средством, то результатом развития другой (например, вначале личность является условием, приспосабливается к тре-

бованиям профессиональной деятельности и педагогического общения, а затем сама строит и развивает их). То есть, педагогическая деятельность – это «технология» труда учителя, педагогическое общение – климат и атмосфера этого труда, а личность – ценностные ориентации, идеалы, внутренние смыслы работы учителя. Профессиональная компетентность предполагает сформированность в труде учителя всех этих трех сторон [2].

Учитель – не только профессия, но и высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке. Учителя характеризуют: высокая гражданская ответственность и социальная активность; любовь к детям, потребность и способность отдать им свое сердце; подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать вместе с другими; высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений; потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему; физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность [2].

Экономика, основанная на механизме конкуренции, предъявляет особые требования к современному человеку, он должен обладать такими качествами как энергичность, высокая работоспособность, активность и дисциплинированность, ответственность, готовность и способность к активным действиям. Ответственность за обучение, воспитание будущих поколений людей, соответствующих указанным выше критериям, возложена на педагогов. Необходимо изменение сознания преподавателей, понимание ими новых актуальных задач и своей роли в обществе.

Музыка – самая могущественная по силе воздействия из всех видов искусств. Современный *учитель музыки* должен быть высокообразованным, разносторонним специалистом, использовать новые технологии в области музыкально-эстетического развития учащихся, уметь быстро приспосабливаться к меняющимся условиям профессиональной среды. Важна миссия учителя музыки в качестве служителя музыкального искусства. Актуальнейшее требование, предъявляемое к педагогам – это быть компетентным. В связи с этим мы остановимся на различных *компетенциях учителя музыки как составляющих его компетентности*.

Личностная компетенция учителя музыки – это: владение системой социальной педагогики, новыми технологиями, обладающий творческим мышлением, развитой культурой речи, воспитанный, трудолюбивый и дисциплинированный; высокий гуманизм, выраженное чувство гражданского долга, рассудительность, порядочность, умение воспитать указанные качества в своих учениках; возможность и умение отвечать требованиями современного общества, находиться в постоянном творческом поиске; умение принимать осознанные решения; самостоятельная постановка цели, обосновывание их, планирование и осуществление их реализации.

Компетенция учителя музыки в освоении информационных и инновационных достижений – это умение: самостоятельно искать, анализировать, сортировать, перестраивать, сохранять, объяснять информацию, в том числе с помощью современных информационно-коммуникативных технологий; с помощью логических операций обрабатывать информацию (анализ, сбор, обработка, структурирование, прямое и косвенное доказывание, доказывание по сходству, моделирование, применение мыслительных экспериментов, систематизация материалов); планировать свою деятельность с помощью информационных технологий; применять современные инновационные технологии в практической деятельности.

Умение использовать на каждом уроке современные технологии и новые интерактивные методики – показатель новаторского отношения к своему предмету [2]. Педагог должен применять в процессе преподавания не только традиционные, но и инновационные виды уроков, такие как уроки-соревнования, уроки-игры, интегрированные уроки, а также новейшие технологии (компьютер, интерактивная доска, видеоэкран).

В настоящее время сформированность профессиональных навыков студентов высших учебных заведений напрямую зависит от связи теоретических занятий с практическими. Применение в обучении студентов различным видам искусств таких инновационных видов преподавания и новейших образовательных технологий, как проблемные лекции и семинары, тематические дискуссии, мозговой штурм, круглый стол, игры, соревнования повышают мотивацию к обучению, развивают заинтересованность студентов к выбранной профессии, материалу предмета, повышают качество знаний.

Компетенция учителя музыки в коммуникативной сфере – это умение: применять письменные и устные коммуникативные средства и навыки на государственном казахском и других языках; выбирать различные стили решения коммуникативных задач; выражать свое мнение с соблюдением норм этики; разрешать конфликтные ситуации в общении с представителями разных национальностей; устанавливать взаимоотношения в группе людей, придерживающихся различных позиций и взглядов, ради достижения общего результата.

Активность личности, стремление к постоянному самосовершенствованию развиваются не сами по себе, а только в процессе гуманных диалоговых взаимоотношений с другими людьми, так как «человечность, гуманность раскрываются только во взаимоотношениях человека с человеком» (М. Бахтин). Гуманизация образования – это признание учащегося высшей ценностью образовательного процесса, обеспечение ему свободы выбора и создание условий для его всестороннего развития, удовлетворение его познавательных потребностей, признание ученика как субъекта в процессе обучения, игры,

труда, в общественных делах. Гуманистическая деятельность учителя музыки направлена на организацию всех видов музыкальной деятельности на уроке; на установление духовно-нравственных взаимоотношений между учителем и учеником, на укрепление и развитие таких качеств, как взаимосоответственность, милосердность.

Данные задачи выполняются при условии наличия у учителя музыки развитой компетенции в коммуникативной сфере. Она зависит от: личностных особенностей учителя музыки, его настойчивости и упорства, способов установления взаимоотношений с учениками; от стиля контроля за поведением принятых в школу детей; от умения учителя организовать стремление к саморазвитию; от умения переходить с одного действия на другое и др.

Продуктивность коммуникативно-организационных педагогических действий учителя музыки состоит в знании им действительных возможностей детей; умении вести открытый диалог с учениками во время урока; умении рассмотреть и применить в процессе обучения доступные и интересные формы преподнесения учебного материала в зависимости от уровня трудности урока музыки.

Компетенция учителя музыки в профессиональной сфере – это: сформированность педагогических взаимоотношений, владение совокупностью необходимых знаний, умений и навыков; осознание, что организация уроков музыки не всегда подчиняется готовым образцам, но требует обязательной вариативности.

Компетенция в индивидуальном исполнительском мастерстве. К одним из умений учителя музыки относится его действия, направленные на умение научить выбирать определенную музыку, научить ученика запоминать её. Для достижения этой цели учитель музыки сам должен уметь исполнять музыкальное произведение и стараться донести образ через своё исполнительское мастерство. Это может быть любое музыкальное произведение, классическое, народное. И если при этом учитель покажет исполнительскую уверенность, мастерство, своеобразный, индивидуальный стиль исполнения, если сможет исполнить музыкальное произведение, сохранив особенный стиль композитора, его стилевую индивидуальность и особенность – это и есть показатель высокого уровня образованности и богатого опыта учителя музыки. Музыкальное исполнительство – творческий процесс, который предполагает активные поиски художественных выразительных средств, приемов, нюансов, колорита, соответствующих идее произведения и раскрывающих разные его грани.

Компетенция во владении музыкальными инструментами. К компетенции учителя музыки относится его умение играть на различных музыкальных инструментах на уроках музыки. К видам инструментального исполнительства относят индивидуальное исполнение

различных музыкальных произведений, сопровождение на музыкальных инструментах игры учеников, коллективная игра в ансамбле. Собственное исполнительское творчество (владение фортепиано или другим инструментом) помогает педагогу в его профессиональной деятельности, поэтому инструментальная подготовка является обязательной составляющей профессиональной подготовки педагога-музыканта.

Компетенция в артистическом мастерстве. Компетенция учителя музыки в артистическом мастерстве интегрируются в его художественно-коммуникативном, эмоционально-экспрессивном, художественно-интеллектуальном, художественно-операционном умениях. Во-первых, в целях успешного процесса воспитания учеников, учитель должен работать на высоком и напряженном эмоциональном уровне. Во-вторых, своим артистическим мастерством педагог помогает ученикам в дальнейшем самостоятельно отыскать свой путь в искусстве. В-третьих, исполняя музыкальное произведение артистично и мастерски, учитель способствует развитию заинтересованности учеников музыкой как особым видом искусства.

В артистическом мастерстве учителя-музыканта имеются такие взаимосвязанные компоненты, как психофизиологический, эмоционально-эстетический, и художественно-логический. К психофизиологическому компоненту относятся различные психические процессы, с одной стороны это – представление, аффектность, внимание, сила воли, с другой – это голос, мимика, дикция, пантомимика. К эмоционально-эстетическому компоненту относится сенсорный чувственный опыт учителя музыки. К художественно-логическому компоненту относится умение учителя музыки на уроке устанавливать художественно-коммуникативную систему действий в логическом виде.

Список использованных источников

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы // Егемен Қазақстан. 14 желтоқсан 2010.
2. Маркова А. К. Психология труда учителя. М., 1993.
3. Мұханбетжанова Ә. Коммуникативтік құзыреттілік арқылы ұлтаралық қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыру. «Қазіргі заманғы өркениеттің тұрақты даму аспектісінде этносаралық және конфессияаралық бейбітшілік пен келісімді қалыптастыру» халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция, Астана, 2009.
4. Мұханбетжанова Ә. Бастауыш мектеп педагогының түйінді құзыреттілігін қалыптастырудың тұжырымдамалық негіздері. Ізденіс №1, 2009.
5. Сластёнин В.А., Исаев И.Г., Мищенко А.И. Педагогика. М., 2003.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОБРАЗЫ «ЗЕЛЁНОЙ АРХИТЕКТУРЫ»

Статья предлагает анализ возможностей гармоничного сосуществования архитектуры и зелёных насаждений – в форме «зелёной архитектуры». Авторы исследуют способы существования «зелёной архитектуры» в городской среде, историю её существования, преимущества, разновидности.

Ключевые слова: «зелёная архитектура», архитектурная среда, городской пейзаж, архитектура будущего.

В последние годы весь мир серьезно задумался над экологическими проблемами. На фоне массовой урбанизации, которая влечет за собой плохую экологию и недостаток зелени в городах, люди стараются чаще взаимодействовать с природой, постоянно ищут средства, чтобы увеличить тем или иным способом площади зеленых насаждений, улучшить экологию и сберечь свое здоровье. Возникает всё больше интереса к архитектуре, которая существует в гармонии с природой. Данным требованиям отвечает «зелёная архитектура», все постройки которой преследуют одну цель: вернуть человека в мир природы, или хотя бы минимально приблизить его к культурному ландшафту.

Каждый вид искусства творит художественный образ своими средствами, своим языком. У зелёной архитектуры – это зелёные крыши и стены, зелёные фасады и интерьеры. Они создают художественный образ своим неповторимым, индивидуальным языком природы. Природные элементы по отдельности, а иногда и все сразу, часто становятся интереснейшими компонентами архитектурной среды. Современные архитекторы проявляют интерес к многообразию форм своеобразной архитектуры, применяя их к появившимся в последние годы уникальным зелёным объектам.

Художественные образы «зеленой архитектуры» (особенно в экстерьерах построек) изменчивы благодаря смене времен года, вегетации растений, искусственного вмешательства. Все это придает неповторимость появившимся в последние годы уникальным «зеленым» объектам и впечатляюще действует на зрителя. Меняющаяся художественная образность проектов «зеленых» архитекторов привносит эстетическую составляющую в облик города. Рядом с такими сооружениями человек находится в гармонии с природой и получает эстетическое удовольствие в совокупности с удовлетворением человеческих потребностей в чистом воздухе.

«Зелёная архитектура» развивалась поэтапно, она имеет свою предысторию. Сначала появились зелёные крыши с растительностью, зелёные фасады, а затем – живые вертикальные стены. Зелёные крыши – это крыши сооружений, которые частично или полностью покрыты растительностью. Они издавна практиковались в скандинавских странах, где вместо черепицы применялся дерн. Впервые тенденция строительства зелёных

крыш обозначилась в 60-х годах прошлого века в Германии. Разработка немецких специалистов в области строительства зелёных покрытий распространилась на многие страны. Зелёные крыши используют для проектов модернизации или реконструкции существующих строений, а также при постройке новых зданий. Их можно встретить как на небольших объектах, так и на крупных промышленных, коммерческих и муниципальных зданиях. Зелёные крыши эффективно используют естественные функции растений для фильтрации воды, очистки воздуха в городских и пригородных ландшафтах, поглощения дождевой воды, обеспечения изоляции, создания среды обитания для дикой природы, возможности экономичного расхода ресурсов, а также снижения стресса у людей, благодаря более эстетическому ландшафту.

Существует два типа зелёных покрытий: интенсивные и обширные. Интенсивные крыши имеют толстый слой растительности, с минимальной глубиной 12,8 см. Эти крыши поддерживают более широкий спектр растений, они тяжелее и требуют большего ухода. Обширные крыши – это крыши с мелким слоем растительности, они имеют глубину от 2 до 12,7 см. Эти зелёные крыши легче и требуют минимального обслуживания [9]. Растения засажены поверх гидроизоляционной мембраны с дополнительными слоями. Зелёную кровлю составляют растительность, почва, дренажный слой, кровельный барьер и система орошения [1].

Зелёные фасады имеют почву только у основания стены (в контейнере или в земле) и поддерживают взбирающиеся растения на фронтальной стороне стены, чтобы создать зелёный или растительный фасад. Зелёные фасады могут быть привязаны к существующим стенам или построены как отдельно стоящие конструкции, такие как заборы, колонны или арки [4, 67]. Зелёный фасад обеспечивает защиту наружной штукатурки от воздействия солнца. Использование растений (вьющихся, кустарников и даже деревьев) на фасадах зданий уменьшает нагрев стен, степень проникновения в здания пыли, увлажняет воздух, снижает уровень шума [5]. Кроме того, зелёный фасад позволяет улучшить теплоизоляционные характеристики здания, обеспечивая незначительное замедление движения ветра.

Зелёные стены имеют растущий носитель, поддерживаемый на лицевой стороне стены. Зелёные стены могут располагаться внутри или снаружи здания, имея самые разные размеры, быть свободно стоящими или прикрепленными к другой стене. Выразительные фрагменты зелёных стен можно встретить практически в любой городской ситуации: на фасадах торговых и жилых комплексов, на мостах, оградах, а также на скромных сараях и гаражах. Отдельно стоящие зелёные стены, такие как живые изгороди и зелёные экраны, выступают в качестве ограждений сада, временных щитов вокруг участков застройки, барьеров для шумового и светового загрязнения. Часто зелёные стены встречаются внутри зданий: в операцион-

ных залах, атриумах, офисах. Художественно осмысленные они всё чаще становятся функциональными компонентами архитектурных объектов.

Концепция зелёной архитектуры впервые была озвучена в 1970-х годах в ответ на энергетический кризис и растущую обеспокоенность людей по поводу загрязнения окружающей среды. Необходимость экономии энергии и смягчения экологических проблем способствовала появлению волны зелёных инноваций в строительстве. Популярность и востребованность зелёной архитектуры приобретает все большие масштабы. Архитекторы и дизайнеры с помощью уникальных технологий реализуют самые невероятные проекты, которые ещё вчера казались фантастическими. В развитых странах зелёная архитектура демонстрирует комфортные улучшения в образе жизни посредством возведения экологического жилья.

Пионер зелёной архитектуры, создатель нового стиля – аргентинский зодчий Эмилио Амбаз. Фирменный стиль Ambasz – это сочетание зданий и садов, которые он описывает как «зелёный поверх серого». Архитектор бросил вызов тенденциям 1970-х, скрывая свои здания под травой или сажая их на лодки. Эмилио Амбаз убеждён в том, что любой архитектурный проект, который не стремится предложить новые или лучшие формы существования не этичен [3]. В своих проектах архитектор стремится к гармоничному взаимодействию между строением и природой, между архитектурой и ландшафтом. Он не боится полностью или частично погружать здания в землю, засаживать растительностью их фасады, крыши, наполнять зелёными насаждениями интерьеры, создавать зелёные террасы.

Эмилио Амбаз придает большое значение согласованию любого строительства и городского планирования с уважением к окружающей среде и экологии в целом. Поэтому важнейший приоритет его проектов следующий: вся земля, которая была использована для создания проекта, возвращается обществу путем создания специальных зелёных зон. При этом фантазия зодчего не имеет границ. Например, благоустроенное здание фирмы Acros (г. Фукуока, Япония) с северной стороны выглядит, как обыкновенный офисный центр – 15 этажей стеклянных стенок. Благодаря творческому подходу зодчий решил проблему застройки уникальным путём. Под пятнадцатью террасами здания Амбаз расположил более миллиона квадратных футов многофункционального пространства. В здании находятся выставочный зал, музей, театр на 2000 человек, конференц-залы и 600 000 квадратных футов правительственных и частных офисов, включая большую подземную парковку и торговые площади.

Южная сторона, подставленная солнцу, весьма экзотична. Здесь ступенчатыми террасами поднимается сад, в котором всё, как в естественном саду, здесь даже живут насекомые и птицы. Высота этого мини-парка около 60 метров. Художественный образ здания создают 35 тысяч посаженных зелёных растений. 76 видов, оставшихся на территории застройки зелёных насаждений, были сохранены и перенесены на крышу здания. В

условиях дефицита земли в центре города архитектор продемонстрировал, что агрессивный дизайн зданий из стекла и бетона может благополучно сосуществовать с зелёными садами, которыми благоустроена каждая терраса. Амбас удвоил размер примыкающего парка, тем самым успешно достиг примирения между двумя противоположными целями: поддержание зелёных насаждений в существующем парке и обеспечение города Фукуока многофункциональным зданием.

Другой автор «зелёной архитектуры» – итальянец Стефано Боэри, прославившийся благодаря своим эко-небоскрёбам, представил на суд планы создания «вертикального леса» в Китае. Это две башни, покрытые деревьями и свисающими растениями в центре Нанкина. Более 1000 деревьев, 2500 каскадных растений и кустарников покрывают фасады вертикального леса. По проекту Боэри в центре Милана построили жилой комплекс Bosco Verticale («Вертикальный лес»). Это два небоскрёба, сверху донизу окружённые террасами. На них высажены деревья, цветы и травы. Всего при реализации проекта использовано около тысячи видов растений. Все эти зелёные насаждения поглощают углекислый газ и фильтруют мелкие частички пыли в воздухе. Архитектор считает, что с помощью Bosco Verticale в городе увеличится биологическое разнообразие: у насекомых, птиц и мелкой флоры появится больше места для обитания.

При разработке современных «зелёных» построек большую роль играют зелёные стены, инновационную технологию создания которых разработал известный французский ботаник Патрик Бланк – почётный член Королевского института британских архитекторов. Его концепт зелёной стены – это поверхность, частично или полностью покрытая растениями, которая включает среду для выращивания – специальный субстрат. Большинство зелёных стен также имеют встроенную систему подачи воды. Зелёные стены иногда называют «вертикальными садами», если они используются для выращивания трав, овощей или фруктов. При выращивании только трав зелёную стену называют «травяной стеной». В некоторых источниках её название интерпретируется как «живая стена». У Патрика Бланка – это разработанные полностью искусственные системы, использующие сплошные или модульные засаженные блоки. Непрерывные системы живых стен могут быть сделаны из войлочных слоёв или представлять собой бетонный блок. В модульных панелях используются модули из сфагнума, металлический каркас с подложкой, габионы, предварительно отформованные пластиковые модули или элементы из минеральной ваты.

Растения укореняются непосредственно в структуре (в случае войлочных слоёв или сфагновых элементов) или в питательной среде, предварительно добавленной в конструкцию (минеральной ваты, пластикового предварительно отформованного модуля или габионной панели). Средой для выращивания могут быть органические (кокосовая койра, торф, кора деревьев) или неорганические материалы (галька из использованной гли-

ны, гравий, перлит, минеральная почва, минеральная вата, песок, вермикулит – минерал из группы гидрослюдов, имеющий слоистую структуру). Названные компоненты часто используются в смесях. Система обычно гидропонная (т. е. минеральные питательные вещества поступают к растению в виде неорганических ионов в воде). На системе живых стен могут быть выращены любые виды растений. При этом Бланк подчеркивает, что содержание «вертикальной» оранжереи не потребует больших расходов: биологическая система развивается сама по себе, достаточно лишь следить за её своевременной подпиткой [2].

Главная инновация – использовать способность корней расти не только на объёме (почвы, воды, песка), но и на поверхности. Без почвы система поддержки растений очень легкая, а потому её можно поставить на любую стену, независимо от её размеров. Как правило, единственным ограничением является вес зрелого растения. Было доказано, что некоторые системы слоёв войлока поддерживают даже небольшие виды деревьев, высаженных на фасадах. Внутренние стены обычно засажены тропическими видами из-за постоянной мягкой температуры и отсутствия света. Наружные стены ограничены простыми видами растений. Разнообразные растения высаживают в виде семян, а также в виде сформировавшихся растений. В зависимости от системы и производителя, агрегаты либо предварительно выращивают в теплице (вертикально или нет) перед установкой, либо высаживают на месте после установки.

Профессиональный ботаник П. Бланк исследует растения со всего мира, которые могут произрастать в самых неожиданных условиях. Учёный внедрил органическое искусство и интегрировал его в серую урбанистику городов. Он приглашает природу расцветать на стенах музеев, торговых центров, частных домов, больших отелей и небоскребов. Его работы благоприятно влияют на общий вид городского пейзажа, меняют наш взгляд на привычную городскую среду.

В контексте нашего исследования весьма интересен творческий союз П. Бланка и французского архитектора Ж. Нувеля. В 2005 году П. Бланк совместно с Ж. Нувелем создал зелёную наружную стену административного здания Музея набережной Бранли. Примечательной особенностью музейного сада является стена растительности. Живая стена из зелени покрывает 800 кв. м фасадов музея и 150 кв. м внутренних стен. Она включает в себя 150 различных сортов, происходящих из Японии, Китая, Америки и Центральной Европы, всего 15 000 растений [8]. По замыслу автора, растительность меняет очертания, рельефность и цветовые нюансы в зависимости от времени дня и освещении [2].

Талантливый дуэт художника-ботаника и архитектора из Парижа успешно доказывает, что города и зелёные насаждения могут сосуществовать вместе вполне успешно. Соавторы воплотили эту концепцию в своём проекте для жилого дома One Central Park в Сиднее. Завершённый в 2014

году многофункциональный комплекс, «одет» в яркий зелёный живой костюм. В центре мегаполиса жители этого уникального сооружения могут находиться в гармонии с природой.

Авторы проекта использовали в данном комплексе технологии выращивания растений в искусственной среде (без почвы), благодаря которым зелень растёт в ящиках на этажах и тянется по всей высоте фасада. Таким образом, городской парк площадью 6500 квадратных метров удивительным образом перетекает на фасады здания, образуя пышный растительный орнамент. В художественном озеленении здания были использованы 35000 растений, из которых 350 различных видов, как экзотических, так и австралийских были отобраны только для вертикальных стен. Они создают великолепную живописную композицию, которая постоянно меняется и притягивает взгляды, пробуждая интерес к творчеству «зелёных» архитекторов и природе. Вертикальный ландшафт размещает в здании 23 зелёные стены, что составляет 1200 квадратных метров. Пейзаж создает исключительную среду обитания для жителей уникального здания в Сиднее, а также небоскреб оказывает влияние на общую экологическую обстановку мегаполиса.

Художественный образ небоскреба авангардный, но не аскетичный. Зелёные насаждения отправляются в вертикальный полёт изнутри и снаружи, создавая «почву» повсюду. Они разрастаются на террасах пентхаусов, балконов, квартир и офисов. Вертикальные зеленые стены Бланка зрительно поднимают парк в небо. На вершине жилая башня отмечена монументальной консолью, на которой располагается роскошный пентхаус и панорамная терраса для жилых квартир. Гелиостат (моторизированное зеркальное устройство) площадью 200 квадратных метров, улавливает солнечный свет и отражает его вниз в парк, затененный башней. Благодаря этому устройству в атриуме образуется своя экосистема. В темное время суток строение подсвечивается множеством светодиодных светильников, используя солнечную энергию, накопленную днем. Здание представляет собой полотно для световой художественной инсталляции, которое вызывает мерцающий фейерверк движения в небе. Освещение здания изготовлено по проекту французского художника по свету Янна Керсале [7].

Комплекс состоит из двух жилых башен (16 и 33 этажа) и пятиэтажного шопинг-центра внизу. Западная башня имеет высоту 84 метра и 240 квартир, а восточная башня выше – 117 метров и включает больше квартир (383, включая 38 пентхаусов с доступом в сад на крыше) [6]. В этом самом большом в мире «зелёном» небоскребе уникально сочетаются жилые апартаменты, офисные помещения, торговые и развлекательные центры, включая открытые площадки для проведения фестивалей и концертов, зелёные поляны для отдыха и игры в шахматы, кинотеатр под открытым небом. Тихие места для встреч, стрекотание насекомых, зелёные рощи, кустарники, цветы, виноградные лозы и газоны на каждом уровне здания создают

атмосферу единения с природой. Создатели комплекса считают, что он сможет предоставлять жителям полноценный отдых от городской жизни.

После окончания строительства Сидней может похвастаться самым высоким вертикальным садом в мире. Комплекс One Central Park назван лучшим высотным зданием 2014 года по версии Совета по высотным зданиям и городской среде (CTBUH) [8]. Отмеченный наградами One Central Park с его гидропоникой и гелиостатами служит примером того, чем городская архитектура должна стать в будущем.

Зелёные стены находятся на пике популярности. Они украшают общественные сооружения, такие как аэропорты, музеи, крупнейшие торговые центры. В настоящее время они становятся обычным явлением. Французское посольство в Дели, эксклюзивные бутики на Манхэттене, в Лондоне, в Париже, центр торговли в Бангкоке, музеи современного искусства во Франции, Бразилии, Германии, Турции и Японии – неполный перечень мест, где можно полюбоваться творениями Патрика Бланка. Специалистом движет устремленность озеленить урбанизированные пространства по всему миру, желание интегрировать произведения «зелёного искусства» в монотонность мегаполисов. Сам П. Бланк скромно характеризует свою работу, отмечая, что просто старается примирить город с природой [2].

В эпоху угрозы климатических изменений, нехватки энергии и растущих проблем со здоровьем зеленые строения – это больше, чем образец для устойчивой, комфортной жизни. Это – архитектура будущего.

Список использованных источников

1. Брагина В. И. Вертикальное озеленение зданий и сооружений / В. И. Брагина, З. П. Белова, В. М. Сидоренко. Киев: Будивельник, 1980. 127 с.
2. Вертикальные сады Патрика Бланка [Электронный ресурс]. URL: <https://www.russiapost.su/archives/4208> (Дата обращения 25.12.2018).
3. Зеленая архитектура архитектора Эмилио Амбаза [Электронный ресурс]. URL: <http://bestin.ua/culture/art/zelenaya-arxitektura-arxitektora-emilio-ambaza/> (Дата обращения 15.02.2019).
4. Мхитарян К. О. Типология форм вертикального озеленения в городской среде // Известия КГАСУ, Казань, 2017, № 1 (39). С. 65-72.
5. Сады Семирамиды XXI века: 7 зданий с вертикальным озеленением [Электронный ресурс]. URL: <https://reality.rbc.ru/news/577d23b69a7947a78ce918a5> (Дата обращения 05.01.2019).
6. Jean Nouvel's Sydney towers boast vertical gardens and a huge sunlight reflector [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dezeen.com/2014/10/10/one-central-park-sydney-jean-nouvel-vertical-gardens/> (Дата обращения 24.01.2019).
7. One Central Park / Ateliers Jean Nouvel [Электронный ресурс]. URL: <https://www.archdaily.com/551329/one-central-park-jean-nouvel-patrick-blanc> (Дата обращения 24.01.2019).
8. The best and biggest vertical gardens in the world [Электронный ресурс]. URL: <https://www.udesign.es/best-biggest-vertical-gardens-world/> (Дата обращения 26.01.2019).
9. Green roof [Электронный ресурс]. URL: http://wikidwelling.wikia.com/wiki/Green_roof (Дата обращения 05.02.2019).

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ ЛЕКЦИЙ-БЕСЕД О МУЗЫКЕ

В представленной статье рассматривается актуальное для учителя музыки направление деятельности – просветительское, в форме лекции-беседы о музыке. Описаны этапы подготовки лекции-беседы, требования к её содержанию и преподнесению слушателям, особенности теоретической и музыкально-исполнительской составляющих. Приведены практические примеры лекции-беседы о музыке.

Ключевые слова: лекция-беседа, музыка, музыкально-исполнительская деятельность, внеклассное мероприятие.

Многоплановость содержания деятельности учителя музыки в школе требует не только системных психолого-педагогических и специально-профессиональных знаний, умений и навыков, общей культуры, но и исполнительской и художественно-эстетической направленности. Для проведения различных форм внеклассных мероприятий учителю необходимы умения использовать полученные знания для творческого решения практических задач. Учитель музыки, в частности, должен уметь анализировать различные явления музыкальной культуры, устанавливать связи с другими видами искусств, образно и эмоционально раскрывать художественно-смысловую сущность исполняемой музыки, ярко и убедительно рассказывать о ней.

Подготовка лекций-бесед о музыке в рамках предмета «Музыкально-инструментальная подготовка», выносимых впоследствии на открытый конкурс, – это такая форма работы, которая адекватна деятельности студента во время прохождения педагогической практики. Кроме того, в силу своей соревновательности, эта работа интересна, азартна, предполагает проявление творческой фантазии, инициативы, нешаблонного мышления.

Тема лекции-беседы выбирается с учетом общей тематики – беседа должна быть, в первую очередь, о музыке. При выборе темы необходимо учитывать возраст слушателей, которым адресована лекция. Текст беседы содержит литературный текст, музыкальные произведения (5 произведений: одно – целиком, остальные – фрагментарно, в зависимости от содержания, объёма и сюжета). Лекцию можно дополнить аудио- или видеозаписью. Для усиления эмоционального впечатления и более глубокого раскрытия образа можно использовать презентации, репродукции произведений живописи, литературно-поэтические тексты, вокальные произведения под собственный аккомпанемент, соответствующее теме оформление аудитории.

Подбор музыкального материала определяется, в первую очередь, критерием доступности музыкального языка, т. к. только понятная музыка

вызывает отклик. Этот критерий предполагает ясность, яркость музыкальных характеристик.

Высокая культура речи выступающего способствует более полному восприятию и эмоциональному настроению аудитории, поэтому лекцию необходимо не только написать и выучить наизусть, но и отработать в артистическом, сценическом плане. Речь лектора должна быть яркой, образной, эмоциональной, но, в то же время, ясной, понятной, простой, доступной и доходчивой. Важно учитывать возраст слушателей: для лекции в младших классах речь должна быть более образной, более эмоциональной, «утрированной»; в средних и старших классах – больше внимания следует уделять элементам анализа, способствующим интеллектуальному восприятию.

По содержанию и построению лекции могут быть различных типов: лекция-концерт, беседа о музыке, мини-беседа как фрагмент урока, художественная композиция, поэтическая зарисовка. Основная задача художественных композиций – развитие образного мышления учащихся посредством аналогий между музыкой и другими видами искусства. Подбор материала должен производиться по принципу интонационного, образного родства, единства цели, художественного стиля, идеи и т.д.

В построении лекции-беседы необходимо опираться на принцип эмоциональной драматургии (Л. Предтеченская). Важно с первой минуты увлечь необычной завязкой сюжета, заставить задуматься. Начало должно сразу вводить слушателей в основную мысль беседы. Важно от начала до конца сохранять единый «стержень», увлекать. Беседа должна быть оригинальной. В ход беседы можно привлекать зрителей (игровые моменты, вопросы-ответы, движения под музыку и т.п.).

Материал лекции должен базироваться на точном воспроизведении фактов (музыкальные примеры, репродукции, цитаты, правильное произношение имен и названий). Лекция должна быть выстроена по степени эмоционального возрастания, насыщенности, логично подходить к кульминации, утверждающей основную мысль, идею лекции. В заключении нужно подвести итог, сделать вывод, закрепить ту информацию, которая была в основе лекционного материала (краткое резюме, поставленные вопросы проблемного характера).

Приведем примеры лекций-бесед, занявших призовые места на конкурсах, проводимых в рамках зачета на 2 и 3 курсах по вышеназванному предмету.

Символ Польши. Беседа для старшеклассников

Звучит Фрагмент Полонеза А dir Ф. Шопена.

Как вы уже догадались, речь сегодня пойдет о полонезах. Само название «полонез» в переводе на русский значит «польский». Торжественный трехдольный танец – шествие в умеренном темпе с акцентом на

первую долю. Он по праву считается королем балов, подчеркивая возвышенный характер праздника своей торжественностью.

Возникший в Польше около XV века, полонез был исключительно народным свадебным танцем. Затем, несколько видоизменившись, он сделался непременным атрибутом любых народных торжеств [2]. Но история полонеза больше связана с аристократической средой. В замки магнатов полонез проник только к концу XVI века, где он и превратился в пышный дворцовый танец. К этому жанру обращались многие композиторы. В Польше это были Шопен и Венявский, в Германии – Бах, в Австрии – Моцарт. Любили полонез и в России, его можно встретить в творчестве Глинки и других композиторов. А с XVIII века полонез существовал не только как танец, но и как инструментальная пьеса. Полонезы для клавесина встречаются у Генделя, а также у Баха и его сыновей.

Один из самых известных полонезов – полонез «Прощание с Родной», написанный польским композитором Огинским. Считается, что Огинский написал это произведение, покидая Речь Посполитую после подавления российскими войсками восстания Костюшко, в котором он принимал участие. Поначалу это, скорее, не полонез, а «воспоминание о полонезе». В напевной, выразительной грустной мелодии первого раздела нет танцевальной чёткости полонеза, лишь характерная ритмическая фигурка во втором такте напоминает об этом жанре.

Звучит первый фрагмент из Полонеза Огинского.

Черты торжественного, героического полонеза внезапно появляются в среднем разделе.

Звучит второй фрагмент из Полонеза Огинского.

Однако авторство этого полонеза у многих исследователей вызывает сомнение. Нет ни одного доказательства, что этот полонез написан именно Огинским. Авторство установлено лишь стилистически, так как композитором написано много других полонезов и инструментальных пьес.

Наибольшего расцвета полонез достиг в творчестве Фридерика Шопена. Истоки его полонезов восходят к танцу, издавна бытовавшему в городских кругах Польши. Но серьёзность содержания, сила образного обобщения придают этому жанру смысл, далеко превосходящий его прямое назначение. В творчестве Шопена танец становится своеобразным *символом Польши*, ее истории, ее народа.

Первые полонезы Шопен написал ещё в детстве, последние опубликованы посмертно. Для них характерно сочетание героико-драматических элементов с тонко орнаментированной мелодикой, наполненной элегической грустью [2].

Звучит второй фрагмент Полонеза A dur Ф. Шопена.

Шопеновские полонезы можно условно разделить на 2 группы, в связи с их содержанием. 1) Более традиционные. Это именно танцевальные (№ 3 и № 6). 2) Полонезы трагедийные или героико-

драматические. Их содержание напрямую связано с общественно-политическими событиями в Польше.

Полонез op.26 №2, es-moll. Это одно из самых трагических сочинений Шопена, созданное после поражения варшавского восстания. Особая психологизация содержания определила выбор тональности, наиболее мрачной из миноров. Настороженный, беспокойный характер устанавливается сразу же, с первых звуков вступительной темы, звучащей в низком регистре. Она представляет собой прерываемый частыми паузами диалог коротких унисонных интонаций и затаенно-угрожающей аккордовой пульсации в остигатном полонезном ритме. Мрачный тональный колорит сочетается с огромной динамичностью всех тем полонеза. В первой – вступительной – теме полонеза накопление энергии, переход от *pp* к *fff* происходит на протяжении всего лишь 10 тактов. Эта вспышка, однако, моментально гаснет и начитается основная тема. Именно она становится эмоциональным стержнем всего произведения, неоднократно повторяясь на протяжении сложной 3х частной формы [2].

Звучит Фрагмент Полонеза op. 26 № 2, es-moll Ф. Шопена.

Если сравнить первые полонезы Огинского с написанными через полвека большими полонезами Шопена, то станет совершенно очевидной стремительность эволюции данного жанра в сторону поэмности.

Великолепные образцы блестящих балльных полонезов созданы русскими композиторами в операх [2]. С полонезом Глинки из оперы «Иван Сусанин» («Жизнь за царя») вы уже познакомились. В опере П. И. Чайковского «Евгений Онегин» полонез звучит на балу в Петербурге, где появляется Онегин, возвратившийся из дальних странствий. А в опере Прокофьева «Война и мир» есть даже полонез, написанный «не по правилам» – на четыре четверти.

Звучит инструментальный полонез ми мажор М. Глинки.

В каждом полонезе, несмотря на их непохожесть, звучит нечто общее, объединяющее все эти пьесы в жанр. Это ностальгия по годам юности, блеск и чопорность нарядов, лоск оркестрового почерка, благородные танцевальные движения, облаченные в музыкальную форму.

Проклятый и благословенный. Беседа для старшеклассников

В нём есть мозги, чтоб корчить дурака;

А это дело требует смекалки:

Он должен точно знать, над кем он шутит,

Уметь расценивать людей и время

И, словно дикий сокол, бить с налёта

По всякой встречной птице. Ремесло

Не легче, чем занятия здравоумных.

Есть мудрый смысл в дурачестве таком,

А умный часто ходит дураком [1].

Как вы уже догадались, сегодня речь пойдет о шутах, чью сущность метко выразил Вильям Шекспир в прочитанном фрагменте. Шуты стали

неотъемлемой частью ярмарочной культуры и истории. Именно ярмарка стала удобным местом, где народ мог купить обновки, отдохнуть и повеселиться. С целью зазывания покупателей, по ярмарочной площади ходили и смешили людей различными шутками-прибаутками, шуты и скоморохи. Давайте попробуем окунуться в атмосферу русской ярмарки.

Звучит фрагмент этюда-картины С. Рахманинова «Ярмарка».

Корни шутовства уходят в глубинную мифологию. У каждого народа был свой шут и назывался он по-разному: скоморох, менестрель, арлекин, полишинель. Внешность шута отражала его суть и роль, которую он играл в обществе. Среди шутов было много уродцев, карликов – они всегда считались балансирующими между реальным и потусторонним мирами. Пёстрые одежды, в общем-то, говорили о том же [1]. *Проклятый и благословенный*, шут мог одновременно быть «козлом отпущения» и талисманом, прозорливым пророком и горевестником. Становясь шутом, человек становился узаконенным изгоем. Кому-то удавалось подыскать себе место при дворе, а кто-то странствовал по городам, демонстрируя публике свои шутовские, акробатические и музыкальные способности, и имел полную свободу [1]. К такому типу относятся менестрели. Французский композитор Дебюсси написал пьесу, которая так и называется «*Менестрели*». Буквально это слово означает «затейник всякого рода». Музыка 12-ой прелюдии «*Менестрели*» ярко отражает характер заявленного персонажа и отличается яркой изобразительностью. В ней сочетаются контрастные тематические элементы: мотивы эстрадной музыки того времени, негритянского фольклора, плавная танцевальность, имитация игры на банджо, барабанная дробь. Все это не случайно, поскольку содержание прелюдии связано не только с бродячими музыкантами, но и с актерами «театра менестрелей», который сыграл важную роль в формировании джаза.

Звучит прелюдия «Менестрели» К. Дебюсси.

Главным персонажем итальянского ярмарочного действия с сопровождающей его комедией *dell arte*, был *арлекин*. Он был самой популярной маской ярмарочного площадного театра. Костюм его представлял собой крестьянскую рубаху и панталоны, обшитые цветными заплатками. Арлекин весел и наивен, поэтому легко совершает глупости, но следующие за этим наказания воспринимает с улыбкой. Он лентяй, и ищет любой возможности увильнуть от работы. Арлекин из «Карнавала» Р. Шумана – это молодой клоун, весь в движении, гибкий, ловкий. В музыке характерны скачки на большие интервалы, неожиданные акценты на слабой доле, четкие ходы стаккато – как бы разгон перед новым прыжком. Пьеса написана в быстром темпе, с яркой динамикой, преобладает восходящее движение.

Звучит пьеса «Арлекин» из цикла «Карнавал» Р. Шумана.

Полишинель – персонаж французского народного театра: горбун, весёлый задира и насмешник. Популярный в народе, он стал одним из любимых героев театра кукол. Неисправимый болтун, он сообщал под

видом секретов известные всем вещи; отсюда происходит выражение «секрет Полишинеля» [1]. В пьесе С. Рахманинова «Полишинель» в крайних ее разделах действительно можно угадать прыжки и ужимки балаганного шута. Но в этом перезвоне бубенцов можно услышать и предвестие колокольных звонов, которые так часто будут возникать в дальнейшем в творчестве композитора. Но шут – это не только ужимки, прыжки и колпак с бубенцами... У него есть человеческая душа, любящая, страдающая, скрытая от глаз под намалёванной улыбкой.

Звучит первый фрагмент пьесы С. Рахманинова «Полишинель».

Неожиданный контраст наступает в среднем разделе, основанном на страстной кантиленной мелодии. Это и есть образ шута страдающего, подобного вердиевскому Риголетто.

Звучит средний эпизод из пьесы С. Рахманинова «Полишинель».

На Руси за развлечения на ярмарочных площадях отвечали скомоорохи. Они давали представления с медведями и козами, играли на балалайках и дудках. Первые ярмарки на Руси появились в X – XII веках. Они проходили в городах и деревнях и продолжались несколько дней. Крупные ярмарки продолжались дольше: от двух недель до полутора месяцев. Здесь же балаганы, артисты развлекали публику песнями и кукольными представлениями [1]. Русский композитор Рахманинов «Ярмаркой» назвал один из своих этюдов-картин. Оправдывая данное ему композитором название, этюд рисует праздничную атмосферу русской ярмарки. Но в свою очередь музыковед Ю. Келдыш считает название неудачным. По его мнению, этот этюд вызывает представление о более монументальных эпических образах. Здесь воплощена именно та сила, которая противостоит наступлению злых сил в предыдущем этюде.

Пьеса «Ярмарка» наполнена перезвоном-переплясом со множеством замысловатых коленцев. Ослепительно и ярко звучит в финале пьесы сочетание радостного перезвона, фанфар во всю ширь развернувшейся удалой песни, почти родственной шалашинскому напеву «Вдоль по Питерской». Колпак с бубенцами, грусть и остроумие, тонкая ранимая душа под намалёванной улыбкой... Теперь они кочуют по страницам романов, вслед за принцессами и рыцарями...

Звучит финал этюда-картины С. Рахманинова «Ярмарка».

Список использованных источников

1. День смеха [Электронный ресурс]. URL: https://aminoapps.com/c/hunterhunter/page/blog/den-smekha/WJJ7_7GVuXu8m81dJJR6P3DVLrKpNvzmR0 (Дата обращения 13.03.2019).
2. Полонезы Шопена [Электронный ресурс]. URL: <http://musike.ru/index.php?id=61> (Дата обращения 13.03.2019).

САДЫ ЕВРОПЕЙСКОГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

Работа посвящена рассмотрению истории садово-паркового искусства в эпоху Средневековья. Анализируются принципы построения европейского сада в указанный временной период, его философское и аллегорическое содержание, форма.

Ключевые слова: сад, Средневековье, Средневековая Европа, садоводство, сад-лабиринт.

*«И насадил Господь Бог
Рай в Эдеме на Востоке...
И взял Господь Бог человека,
И поселил его в саду Эдемском,
Чтобы возделывать его и хранить его.»
Библейская книга «Бытие»*

Садово-парковое искусство зародилось и развивалось совместно с Древними цивилизациями. Уже в первом тысячелетии до н. э. в искусстве Древнего Египта сформировались первые планировочные приемы регулярного стиля. Из рисунков на настенных фресках видно, что при планировке египетских вилл применялись симметрия и осевое построение. Центром композиции выступал дом. Обязательной частью сада являлись водоёмы. На планах прослеживается разделение всего сада на четкие квадратные участки. Климатические условия Древнего Египта – жара и иссушающие ветра – не позволяли оставлять территорию садов открытыми. Сад с виллой огораживались высокими глинобитными стенами и представляли собой замкнутую композицию.

Своими прекрасными садами славилось Двуречье. Наиболее распространённые типы садов и парков данного региона – это сады правителей, охотничьи и увеселительные леса и парки, а также «висячие сады». В равнинной Вавилонии создавались искусственные насыпные видовые холмы в парках с беседкой наверху. Здесь сложилась первая типология садов.

Принципы регулярной планировки, разработанные в Древнем Египте и на Востоке, были применены в садово-парковом искусстве Античности. Характерная черта садов и парков Греции – утилитарность. Типично греческий вариант сада – священные рощи (герооны и нимфеи), а также философские сады. В классический период появляется новый тип сада – общественный сад. Все вышеназванные сады объединяет регулярный композиционный приём планировки и грамотное ландшафтное оформление, что обеспечивало идеальную связь с окружающей природой.

Архитекторы Древней Греции умело использовали особенности горной местности для устройства террас, создания искусственных гидросооружений – фонтанов, бассейнов. Они впервые стали применять в парках малые архитектурные формы и скульптуры, специально приспособивая

их к фону зелени или гротам.

Садово-парковое искусство Греции оказало большое влияние на развитие регулярных садов и парков в Древнем Риме. В римских садах появляются новые регулярные планировочные элементы, такие, как ксист (плоский сад) и ипподром. Они становятся важнейшим элементом «большого парка». Впервые появляется «топиарное» искусство, разработана композиция, подчеркивающая ось центрального сооружения с учётом раскрывающихся видов. При оформлении парков используется скульптура, перголы, отдельно разбиваются аллеи для пешеходов и для экипажей или прогулок на носилках. Однако в садах Рима еще отсутствует композиционное единство [2, 16].

Приёмы и принципы садово-паркового искусства Древнего мира нашли своё дальнейшее отражение и развитие в зеленом зодчестве Европы эпохи Средневековья.

Рассматриваемая эпоха – время формирования европейских государств, междоусобных войн, которые ведутся за овладение территориями. В целях обороны феодалы сооружали замки, окруженные мощными стенами. Так же поступало и духовенство при постройке монастырей, и так же приходилось поступать при возведении городов. Архитектура, искусство, особенно паркостроение, очень уязвимы и требуют для своего существования мирной обстановки, поэтому в условиях волнений в Европе развитие садово-паркового искусства приостанавливается. Плотность застройки территории замков, монастырей, городов была очень высока. Для садов и тем более парков оставалось мало свободного пространства. Размеры садов резко уменьшаются, появляются внутренние сады в пределах монастырей и при замках, там, где им как-то гарантирована безопасность от разгрома неожиданных наемников извне. Именно внутренний сад стал теперь единственным связующим звеном между жителями города и природой. Но и в этих условиях интерес к садово-парковому искусству не угасает. Сады создавались, о чем можно судить по литературным источникам и живописи. На рубеже XII – XIII веков в одном из баварских монастырей была создана рукопись *Carmina Burana* – сборник светских стихотворений, в котором впервые в средневековом западноевропейском искусстве была изображена природа. Сцены, представленные на миниатюрах, окружал орнамент из деревьев с разнообразными зверями и птицами [2, 15]. По сути – это возвращение к планировке египетского сада.

В средние века на садово-парковое искусство оказало огромное влияние христианство. Центрами садоводства становятся монастыри, в которых под сад отводился внутренний двор – клуатр. *Монастырский сад* не имел хозяйственного назначения: «сад огражденный» посвящался Деве Марии. Плодовый сад, травяной сад и огород располагались отдельно [3, 23].

Сады, разместившиеся во внутренних двориках монастырей, служи-

ли местом для медитации и благочестивых размышлений. Как правило, монастырские дворники примыкали к южной стене храма. Заключенные в прямоугольник монастырских зданий, они превращали сад в замкнутое пространство, которое символически было разделено на четыре равные части узкими дорожками, образующими в плане крест. В центре этого креста размещался колодец или небольшой водоем для умывания или полива растений. Иногда в саду устраивался пруд, где разводили рыбу. Позже на перекрестке дорожек, вместо водоёма стали высаживать большое дерево или декоративный куст.

В монастырском саду было обилие цветов, росли плодовые деревья (слива, абрикос, райская яблоня), которые были посажены ровными рядами. Для защиты фруктовых пород по всему периметру сад окружали листовенные деревья.

Монастыри служили приютом для страждущих и больных, поэтому неотъемлемой частью сада был «аптекарский огород, где выращивались лечебные травы. Рядом с ними на соседних грядках высаживались декоративные растения (мальва, полынь, шалфей, чай, мак, богородская трава и др.). Грядки оформлялись в форме призм. Имелся также кухонный огород с овощными культурами вблизи плодового сада, который довольно часто объединялся с кладбищем. В этом случае деревья сажались между рядами могил.

Внутренние монастырские садики являлись зримым воплощением наслаждения не только физического, но и духовного, давая пищу для ума и высоких эмоций. Они символизировали рай и потому часто именовались «райскими дворами» или «садами Богоматери». В религиозной живописи Дева Мария нередко изображалась на фоне подобного сада. Само понятие огражденного (тайного) сада, отделенного стеной от греха, олицетворяло Богоматерь. Этот образ восходил к библейской книге «Песня песней» царя Соломона: «Запретный сад – сестра моя, невеста, заключенный колодезь, запечатанный источник». Традиционно он относился и к Божьей Матери, и – опосредованно и к христианской Церкви. Изгнание из рая Адама и Евы обычно изображалось как выдворение их за пределы райской ограды. В понятии «сад» мистически соединялись два образа – вечной жизни, вечно-го счастья, безгреховного состояния человечества и Богоматери, как воплощения чистоты и непорочности. Рай – организованное закрытое пространство – противостоял хаосу, печали и страданиям мирского бытия.

Монастырские сады средневековой Европы несли христианскую символику. Часто на пересечении двух дорожек, делящих сад на четыре части, устанавливался крест или высаживался розовый куст в память о мученической смерти Христа. Растения, населявшие сад, несли как утилитарное значение, так и аллегорический смысл:

- белые лилии – олицетворяли чистоту Божьей Матери;
- огненные лилии – человеческое воплощение Христа (человек со-

здан Творцом из красной глины);

- гвоздики – чистую любовь;

- красные розы – любовь к Богу;

- белые розы – печаль Богородицы;

- желтые розы – Её славу (роза как таковая символизировала Богоматерь);

- вишня – служила знаком небесной радости;

- виноград – познание добра и зла;

- яблоня – грехопадение первых людей и их спасение Христом;

- ягоды земляники – справедливости;

- тройные листья земляники – символ Святой Троицы;

- гранат – крестных страданий и т. д. [1].

Все эти растения должны были радовать глаз, утолять голод и жажду, а также привлекать птиц, чьё пение услаждало слух, создавая мелодический фон сада.

Церковь, по существу определявшая направление художественного творчества, мало внимания уделяла декоративным элементам в ландшафтном искусстве. Эстетические вопросы отодвигались на второй план. Однако есть и исключения. В Швейцарии в садах монастыря Сен-Галена и монастырях на юго-западе Франции во внутренних двориках выращивались красивые декоративные растения. Эти сады, имеющие строгие геометрические формы, окружали главные строения и оформлялись наподобие римского перистильного двора.

Сады устраивали даже монахи нищенствующих орденов. Францисканцы, которым до 1237 года устав не позволял владеть землей за исключением участка при монастыре, использовали эти клочки земли под сады. Считалось, что работа садовника, как никакая другая, очищает душу человека; ведь он имеет дело с земным воплощением потерянного рая. Еще в IX веке швейцарский монах Валафрид Стабо, автор поэмы «Сад», подробно описал все виды садовых работ [3].

Монахи многих орденов славились как искусные садоводы и огородники. Кроме того, монахи занимались познанием мира, его устройства и законов. Всё это положило начало ботаническим исследованиям, созданию гербариев и коллекций растений. Первый *ботанический сад* был основан в 1330 году в итальянском городе Салерно, крупнейшем в Европе центре медицинских знаний.

Сад являлся важной частью жизни средневековой знати. Первоначально *сады при феодальных замках* находились в ведении хозяйки замка. Здесь было немного деревьев (в основном дубы или липы), зато в изобилии росли лекарственные (а порой и ядовитые) и душистые растения – ароматные травы и цветы, чаще всего розы, которые крестonosцы вывезли с Ближнего Востока. Розы широко использовались в быту не только для приготовления лекарств, красок и косметических снадобий, но и для аро-

матизации комнат. Подобно монастырским райским садам, розовые сады имели ограду, водоем и планировку в виде квадратов, разделенных дорожками.

При замках крупных феодалов, резиденциях королей из династии Каролингов создаются более обширные сады не только утилитарного назначения, но и для отдыха и встреч. В них появляются декоративные элементы: цветники, трельяжи, перголы и т. д. Известно, что Карл Великий своим рескриптом 812 года специально указал, какие растения должны произрастать в его садах. Список включал около 60 видов цветов и декоративных растений. Королевский двор большое внимание уделял огражденным увеселительным паркам, предназначенным для «благородной забавы» – охоты.

В XIII веке в Италии строят роскошные загородные виллы, окруженные стенами, уже с довольно большими садами. Семья Данте строит виллу в Комерете, семья Гамболоти – в Пизе, Висконти – в Милане. В первой трети XIV века много садов появилось во Франции. В их числе Артуа, близ Парижа, на высоком берегу Сены. Известен парк Карла V в Лувре. Спустя столетие эти сады превратились в известные парки, куда стали допускать гуляющую публику: Прадо (Мадрид) в Испании, Пратер (Вена) в Австрии, парижские Сен-Жермен-де-Пре и Пре-о-Клер.

В позднем Средневековье замковые садики трансформировались в *куртуазные «сады любви»* при загородных дворцах. Они существовали как символически – в виде литературной аллегии «страны любви» (например, в анонимном «Романе о розе»), так и реально – как место любовных свиданий, уединения и отдыха на лоне природы. В садах музицировали, читали, беседовали, играли, танцевали.

К XV веку традиционный водоем – колодец превратился в несложный фонтан, нередко украшенный скульптурными изображениями. Планировка сада осталась прежней: он делился дорожками на прямоугольники, обведенные низенькими ступеньками. Каждый участок имел свою тему: лужайки, фонтан, цветники, кусты или фруктовые деревья. Стали устраиваться и садовые лабиринты, традиционно символизирующие блуждание души в тенетах греха и поиски ею света истины.

Лабиринт представлял собой участок, состоящий из специально запутанных садовых дорожек, разделённых стриженной зеленью. Он вписывался в какую-нибудь геометрическую форму, обычно квадрат или шестиугольник. Прием позаимствован у строителей храмов, которые выкладывали мозаичный рисунок на полу, подводящий сложными путями, наподобие лабиринтовых троп, к центру зала. Проползая по такому узору на коленях, богомольцы представляли себе, что совершают далекое паломничество. Впоследствии именно эту идею перенесли в сад. Дальнейшее использование сада – лабиринта в светском садово-парковом искусстве получило широкое распространение [4, 39]. Этот прием с успехом прошёл через века и

широко применялся в регулярных и пейзажных парках. Даже в настоящее время лабиринт не утратил своей актуальности.

Позднее Средневековье характеризуется развитием науки и, следовательно, открытием первых высших учебных заведений (Болонья, Париж, Оксфорд, Неаполь и др.). В Оксфорде появились многочисленные университеты, и он стал академическим центром. Территории этих учебных заведений послужили фактором регулярности, поскольку представляли собой прямоугольные двory, обрамленные зданиями и повторяющие композицию монастырских клуатров. Там же размещался небольшой сад, основанный в 1621 году. В плане это был квадрат, обнесенный высокой стеной с накрест расположенными воротами. Внутри пространство делилось двумя перпендикулярными дорожками на четыре меньших квадрата. В них, в свою очередь, размещались грядки с растениями.

Достигли высокого уровня развития ботаника и садоводство. Стали появляться ботанические сады, открытые для широкой публики. Большую известность получили вошедшие в пасторальную литературу и фольклор «сады доброго короля Рене», который был большим любителем агрономии и виноградарства. Он создал несколько садов и сделал много для акклиматизации во Франции новых растений, в том числе шелковицы и муската.

Рассмотрев европейское средневековое садово-парковое искусство можно выделить следующие его характерные особенности:

- простота и геометричность планировки внутренних садов, что вызвано желанием, укрыть насаждения от разрушений и войн за высокими каменными стенами;
- двойная функция садов – утилитарная и эстетическая с совмещением овощных и декоративных растений;
- христианская символика садов как дань главенствующей Церкви;
- разработка нового приема – лабиринта, несущего религиозную идею скитаний души;
- появление новых типов садов: монастырские, сады при феодальных замках, ботанические, университетские сады и светские куртуазные сады любви.

Список использованных источников

1. Ефремова Ю. А. Символика монастырского средневекового сада (на примере раннецистерцианской традиции) // Диалог со временем. 2012. Вып. 40. С. 160-172.
2. Жадько С. В. Декоративное цветоводство и садоводство: Тексты лекций [Электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.ru/27474666-Dekorativnoe-sadovodstvo-i-cvetovodstvo.html> (Дата обращения 07.03 2019).
3. Конхо Б. И. Садово-парковое искусство / Б. И. Конхо. Л., 1980. 92 с.
4. Сокольская О. Б. История садово-паркового искусства: Учебник для вузов / О. Б. Сокольская. М.: ИНФРА-М, 2004. 350 с.

РАБОТА НАД СОЧИНЕНИЯМИ ДЛЯ ДЕТЕЙ Ж. МЕТАЛЛИДИ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАННОГО АНСАМБЛЯ

В статье анализируются некоторые фортепианные сочинения Ж. Металлиди, их разучивание и исполнение в детском фортепианном ансамбле ДШИ. Автор обосновывает важность ансамблевого музицирования для начинающих пианистов именно на материале пьес данного композитора, исходя из особенностей фактурного письма Ж. Металлиди, образности и стилистики её сочинений для детей.

Ключевые слова: ДШИ, фортепианный ансамбль, Ж. Металлиди, детская музыка, фортепиано.

Задачи данной статьи:

1) привлечь внимание преподавателей фортепиано к необходимости обучения ансамблевому исполнительству на самых ранних этапах – в дошкольном возрасте и в начальных классах;

2) пропагандировать творчество наших современников, в частности – прекрасного музыканта, педагога, композитора Жанны Металлиди;

3) привлечь внимание к современным постоянно меняющимся проблемам в воспитании и обучении детей музыке; искать новые методы, помогающие подросткам найти себя в профессии и в жизни.

В настоящее время большую остроту приобрела проблема обновления ансамблевого репертуара сочинениями композиторов-современников. Такие произведения призваны воспитать у учащихся восприятие яркого музыкального образа в его конкретном звуковом воплощении, что позволяет обогатить как слуховой, так и исполнительский опыт. В соответствии с действующим сегодня учебным планом дисциплина «Фортепианный ансамбль», к сожалению, вводится только в 3 классе. Но преподаватель по специальности с самых первых занятий с маленьким ребёнком уже начинает с ним играть крошечные пьесы в ансамбле.

По нашему мнению, уроки ансамблевой игры должны начинаться как можно раньше, с подготовительного или 1 класса и не только с преподавателем, но и со своими сверстниками. Такие занятия помогают освободить детей от напряжения, стеснения, приобрести уверенность в себе, способствуют развитию музыкально-сенсорных способностей, помогают детям расширить свой музыкальный кругозор, лучше адаптироваться к учебному процессу, формируют стойкий интерес к занятиям музыкой.

Очень важно для детского музыкального кругозора использовать весь спектр репертуара ансамблевых произведений – классический и современный. И в этом помогают ансамблевые сборники современного петербургского композитора Ж. Л. Металлиди. Они написаны для детей разных возрастов и, самое главное, для самых маленьких, для подготовительного и 1 класса.

Жанна Лазаревна Металлиди – известный петербургский композитор и педагог, автор многочисленных произведений в самых разных жанрах. Многие из них создавались ею для талантливых юных исполнителей, учащихся ДМШ. Это фортепианные, скрипичные, виолончельные сочинения, концерты для фортепиано с оркестром, для гобоя, трубы, скрипки; песни для сольного и хорового исполнения, музыкальные сказки. Для юных любителей музыки была создана серия «Мой композитор», в которую вошли лёгкие переложения произведений Глинки, Чайковского, Верди и других композиторов для фортепиано в 4 руки [4].

У композитора огромный опыт работы в музыкальной школе на Васильевском острове, а её пьесы для самых маленьких вошли в сборник С. М. Ляховицкой – выдающегося педагога, более тридцати лет проработавшего директором петербургской «Музыкальной школы на Садовой». Ж. Металлиди – автор ряда учебников по сольфеджио. Она считает, что сольфеджио – это не предмет, а музицирование, вхождение в мир музыки. Ж. Л. Металлиди преподаёт детям композицию, является постоянным членом жюри конкурса «Я – композитор» им. В. Гаврилина в г. Вологде. Среди многочисленных её учеников – известные пианисты Андрей Тихомиров, Александр Пироженко, Олег Белов, флейтист Николай Попов, скрипач Илья Грингольц.

Её музыка записана на CD-дисках, часто звучит в концертах, радиопередачах, исполняется в Англии, США, Германии, Польше, Финляндии, Греции. Произведения Металлиди играют по всей нашей стране. В г. Тольятти проходил фестиваль музыки Жанны Лазаревны, в Северодвинске – конкурс, а в г. Энгельсе её приглашали в жюри на конкурс современных детских ансамблей [4]. Она была гостем и в Саратове, и этот день запомнился и детям, и преподавателям на всю жизнь. В Малом зале Саратовской консерватории наши ученики имели возможность участвовать в концертной встрече с Ж. Металлиди, послушать её собственное исполнение и интересный рассказ о себе и работе, планах на будущее. Несмотря на почтенный возраст, она молода душой, излучает светлую энергию, заражает слушателей своей любовью к музыке.

Жанна Лазаревна – очень общительная, живая и непосредственная – «осколок детства», как она называет себя. «Как хорошо впадать в детство» – её любимые слова. И это понимаешь, когда изучаешь её сборники для детей. Она старается найти те средства выразительности, которые были бы понятны детям, потому, как «для ребят нужно очень ясное содержание и тематизм» [5]. Для этого используются эпиграфы к пьесам – стихи, которые помогают детям проникнуть в образное содержание произведения. В сборниках для детей она обращается к текстам Новеллы Матвеевой, Валентина Берестова, Даниила Хармса, Николая Угренинова, Михаила Яснова, Генриха Сапгира, Ванды Хотомской, Мориса Карема. Её пьесы фантастичны, в них много юмора, они глубоки, как сказки Г. Х. Андерсена. Программ-

ность произведений, их очаровательные названия дают повод назвать их «маленькими театральными сценками».

Очень необычен гармонический язык композитора, вся атмосфера музыкальных произведений пронизана духом фольклора. Например, слушая пьесу «Иван-Дурак» с её ритмическими особенностями и фольклорными элементами, понимаешь, что эти традиции идут от Римского-Корсакова, Мусоргского, Прокофьева и т. д. Это музыкальный язык, который не спутаешь ни с чьим другим. В то же время, опираясь на классические традиции, в своих произведениях она использует средства выразительности, характерные и для современной музыки. Композитор вводит в свои сочинения ясную мелодическую линию, красочно-колористическую гармонию, ритмы джаза и блюза, ладовые особенности, обогатившие сферу мажора-минора альтерациями и модуляциями, сложный ритмический рисунок, выраженный в полиритмии и синкопах.

Музыка Ж. Металлиди кинематографична. Образы её произведений очень яркие и зримые, как в кино. У композитора хорошее чувство стиля, она умеет удивляться сама и не перестаёт удивлять других. Фортепианные пьесы для детей – это удивительный мир сказок, настроений, пейзажей. Среди них – образы животных, которых автор наделяет человеческими чертами, качествами, настроениями, раскрывая тем самым внутреннее богатство эмоций, а также сказочные, волшебные персонажи, бытовые сюжеты, пейзажи, впечатления от путешествий. Между тем, музыкальный язык обнаруживает черты сходства с фортепианными произведениями Прокофьева, её любимого композитора. Это выражается в простоте и ясности фактуры, четко пульсирующем «механистическом» ритме, моментальном переключении характера между частями, использованием народных мотивов.

Опишем некоторые особенности в работе над пьесами Ж. Металлиди.

«Дом с колокольчиком» – сборник для самых маленьких исполнителей. Это находка для педагога и его фантазии. Хотя этот сборник рассчитан для игры в 4 руки с учителем, но некоторые пьесы оказались настолько удобными и лаконичными, что стало очевидным, что вторую партию вместо педагога может играть другой ученик. В зависимости от сложности первой и второй партии, эти пьесы легко выучиваются детьми разного уровня подготовки. Например, «Дождик»: первая партия – 1 класс, вторая партия – 4 класс.

Размер пьесы – всего одна страница. Но для ученика 1 класса – это большая работа над текстом, техническими трудностями, ритмом, динамикой, штрихами и т. д. Конечно, играть в ансамбле с преподавателем удобнее и надежнее. Но в ансамбле двух и более учеников проявляются ещё ярче такие качества как: умение слушать соседа, держать устойчивый темп, способность «ловить» партнера в любом такте или уступать ему

«первенство» в зависимости от роли партии – солирующей или аккомпанирующей.

Чтобы облегчить заучивание музыкального текста, к пьесе «Дождик» можно вместе с ребёнком подобрать слова или использовать стихи известной детской поэтессы Агнии Барто: «Зайку бросила хозяйка...». Многие пьесы этого сборника хорошо сочетаются с её стихами. Например, в колыбельной «Ночью к нам приходит сон» снова вспоминаешь стихи А. Барто – «Спать пора, уснул бычок, лег в кроватку на бочок ...». Мы часто вспоминаем нежные, изумительные мелодии колыбельных нашего времени: «За печкою поёт сверчок», «Спят усталые игрушки», «Баю-баюшки, баю» и т. д. И как необычно и по-новому звучит у Ж. Металлиди её колыбельная.

Дети любят придумывать под музыку целые сюжеты, сказочные и интересные. Детское воображение, яркое и непосредственное, создаёт новых персонажей и неординарное развитие событий. Со стороны учителя нужно только немного подсказать ребёнку, намекнуть, и текст учится значительно легче. Некоторые преподаватели предпочитают выбирать произведения только сами. Я стараюсь предоставить детям возможность выбора: проигрываю несколько произведений, чтобы ученик определил то, что ему действительно нравится. Если ребёнок выбрал программу сам, то и учить её будет с удовольствием. Даже если это сложное произведение, разучиваться оно будет быстрее и легче, чем то, которое не понравилось ученику.

В некоторых пьесах («В летнем саду» и «Ариетте») я предлагаю сделать некую транскрипцию, например, для флейты (или скрипки) и фортепианного ансамбля. Это придаёт музицированию импровизационный характер. Звуки флейты окрасили мелодию новым нежным тембром, похожим на пение птиц. Но в игре на разных инструментах появились новые трудности: совершенно другое, непривычное звучание нового инструмента, разные штрихи, тембры – сначала всё это сильно отвлекло детей.

Прежде чем играть вместе, мы слушали отдельно мелодию флейты, привыкая к её особому звучанию, сольфеджировали мелодию голосом. Но в итоге детям понравилось играть в таком ансамбле. Дыхание при игре на флейте очень помогло пианистам в понимании и фортепианного дыхания. Небольшие трудности во второй партии: фортепиано-триольное движение восьмых в левой руке, постоянно меняющиеся гармонии, мягкий ровный звук, педализация, преодолеваются у детей по-разному, в зависимости от их ритмических и слуховых способностей.

Если маленький ученик ещё не готов к таким трудностям, то можно партию поручить учащемуся постарше. Для хорошей педализации можно посоветовать ему сначала не играть свою партию, а педализировать партнёру первой партии, хорошо вслушиваясь в гармонический язык и помогая ему. От его умения зависит звучание произведения в целом и, особенно, в сольных эпизодах, где требуется хорошее легато.

Оба исполнителя должны знать текст и первой, и второй партии, его можно заранее проиграть сначала с учителем и повторить дома, ещё лучше – выучить наизусть. Тогда на уроке играющие чувствуют себя увереннее, пропадает ненужное напряжение и боязнь пропустить момент вступления, паузы перестают быть томительным ожиданием и заполняются живым музыкальным чувством.

В статье А. Готлиба «Первые уроки фортепианного ансамбля» есть хороший совет, как партнёрам начать играть вместе. Это навык одновременно простой и очень сложный, требующий тренировки и взаимопонимания. «В рабочей обстановке все средства хороши: можно просчитать «пустой такт», сделать точное движение рукой – взмах, посмотреть на партнёра и выразительно начать исполнение, но ориентация идёт на играющего первую партию. Важно и синхронное окончание – «снятие звука». Добиваться равновесия в звуках – достаточно сложная задача для детей младших классов, но очень необходимая. Не менее важными являются задачи: держать единый темп, выполнять одинаковые штрихи, добиваться хорошей «дикции» пальцев» [2].

Постепенное усложнение музыкального материала в сборнике Ж. Металлиди, как и у А. Артоболевской – «Первая встреча с музыкой», позволяет педагогу увидеть, как растёт, меняется ученик, какие проблемы ещё надо решить, видны ярче задачи на будущее. А главная задача у педагога ансамбля как руководителя – как можно больше музицировать с учениками вместе. Для ученика с боязнью сцены и со средними музыкальными данными игра в ансамбле спасение: вдвоем проще и интереснее, и не так страшно. И в моей педагогической практике были дети, которые раскрылись и научились играть смелее и лучше благодаря ансамблевым занятиям.

Вот, например, пьеса «Танец пингвинов», она сложнее и предназначена для учащихся средних и старших классов. Хотя более способные ученики начальных классов тоже могут быстро выучить эту очень яркую, праздничную пьесу с частой сменой настроений. Джазовый ритм с синкопами, триолями, равноправные по сложности партии (не спрячешься за соседа), большое количество сольных эпизодов, с одной стороны, усложняют задачу разбора текста, а с другой стороны, помогают ученикам раскрыть себя в полную силу.

Цель педагога, как хорошего психолога – подобрать учеников в ансамбле, ориентируясь на их совместимость. В пьесе «Танец пингвинов» мы столкнулись с тем, что характеры у детей не совпадали и способности тоже, а других вариантов не было. Партию более слабого ученика мы разучивали отдельно, пока не были уверены в полной готовности выученного материала. На следующем этапе при совместных занятиях надо постепенно помогать партнёрам подружиться, научить ребят терпению и умению поддерживать друг друга в любой ситуации.

Если делать замечания, то деликатно, если хвалить, то обоим. Нельзя кого-то ставить выше другого, сравнивая или ставя его постоянно «в пример» – «любимчики» в такой ситуации не пройдут. Но бывают дети «коллективные», умеющие легко приспосабливаться друг к другу, хорошо чувствовать партнера. В этом случае успех обеспечен. Само слово «ансамбль» в переводе с французского означает «единство» [3].

Следующий замечательный цикл Ж. Металлиди – «Любимые сказки», рассчитан на учащихся старших классов. Он включает в себя пьесы, с характерными названиями русских сказок: «Иван-Дурак», «Царевна в темнице», «Баба-Яга», «Конек-Горбунок», «Пир на весь мир».

«Мозаичность» образов, из которых складывается целая картина сказочных персонажей, является благодатной почвой для фантазии исполнителей. Постепенно влюбляешься в эти пьесы и из непонятных гармоний, непривычно звучащих диссонансов, метроритма, полимелодизма; в процессе занятий всё это складывается в органичное, целостное и впечатляющее музыкальное прочтение сказок. А главное, что неизвестное, ещё не игравшееся раньше произведение всегда манит исполнителей. Привлекает «оркестровость» звучания этого цикла (имитация гармошки, ударных инструментов, металлофона, скрипки и др.).

Ритм – частая причина нестыковок исполнителей при публичном выступлении. Ансамбль требует от партнёров уверенного, безупречного ритма. В ансамбле ритм должен быть коллективным. Искажения ритмического рисунка чаще всего встречается в пунктирном ритме, при смене шестнадцатых на тридцать вторые, в сочетании их с триолями, в условиях полиритмии, при изменении темпа и т. д. «Работа начинается с устранения индивидуальных недостатков в исполнении партнеров. Хорошо, если только один партнёр страдает ритмической недостаточностью, хуже, если оба» [1].

В статьях А. Готлиба, А. Баренбойма и других великих музыкантов много замечательных советов, как правильно работать над ритмом, метром. Беря за основу их советы, я пытаюсь следовать им, но с каждым учеником понимаю, что один и тот же совет дети воспринимают по-разному. Одному приходится все объяснять «на пальцах», а другому достаточно сыграть, и он понимает все «с полуслова».

Яркую, праздничную пьесу «По веселой стороне» можно сравнить с «Прогулкой» Мусоргского в «Картинках с выставки». Мне очень нравится давать детям легкие переложения классической музыки из серии «Мой композитор», составленной Жанной Лазаревой, в которую вошли переложения произведений Верди, Глинки, Моцарта, Римского-Корсакова, Чайковского и других композиторов для фортепиано в 4 руки. Металлиди стремится развивать детей и в общеобразовательной, теоретической сфере. Композитор говорит: «Хочется, чтобы дети хоть минимально знали хоро-

шую музыку. А не только «ум-па, ум-па» в ушах» [5]. Сейчас многие преподаватели издают сборники таких переложений в помощь детям.

Играя фортепианные произведения Ж. Металлиди, можно постепенно решать ансамблевые проблемы, так как в каждом сборнике можно найти подходящий музыкальный материал для любого ученика, независимо от его возраста и таланта.

Композиторы часто обращались к теме музыки для детей, специальных «детских альбомов», наверное, это было связано с их яркими детскими воспоминаниями. Например, «Детские альбомы» П. И. Чайковского, А. И. Хачатуряна, Г. В. Свиридова, А. Гречанинова, «Музыка для детей» С. Прокофьева, «Бирюльки» С. М. Майкапара и т.д. Но это альбомы для сольного исполнения. А новых сборников детских ансамблей, как у Ж. Металлиди, не так много, поэтому педагоги всегда с нетерпением ждут от современных композиторов новых детских альбомов. В XVIII-XIX веках были широко распространены сборники фортепианных пьес в 4 руки для домашнего музицирования. Они назывались «Брат и сестра». Туда входили миниатюры Гайдна, Моцарта, Шуберта, Бетховена и других композиторов.

Создавая музыку для детей, Жанна Лазаревна не упрощает свой музыкальный язык. Однако, глядя педагогическим взглядом на сегодняшних ребят, она считает, что общий уровень развития детей очень снизился: «Теперьшние дети вообще другие. Они очень изменились. Настолько в виртуальном мире сидят, что вокруг ничего не видят, ничего не знают» [5].

Сегодня композиторы, кинематографисты мало пишут и создают для детей, хотя эта тема очень актуальна и необходима. Меняются времена, меняются люди, меняются и дети, и это не может не волновать родительское и педагогическое сообщество. Даже детское здоровье влияет на результат работы современного педагога-музыканта с учениками. Те произведения, которые дети исполняли десять, пятнадцать лет тому назад, для нынешних детей (даже способных и талантливых) – непосильная задача в плане запоминания текста, понимания содержания и исполнительской выдержки! Ж. Металлиди много говорит об этой проблеме, а она работает в школе для одарённых детей, и многие преподаватели других музыкальных школ и общеобразовательных организаций с ней согласны. Педагоги и психологи постоянно затрагивают эту тему по телевидению и в Интернете.

Ещё одна проблема, которая мешает учебному процессу в ДМШ, это усталость детей и переизбыток информации, которую они получают в общеобразовательной школе. Если сравнивать с учениками прошлых лет, современные дети очень быстро устают, теряют внимание и концентрацию. Уже через 20 минут урока ученик практически не работоспособен, он уже не в состоянии следить за речью учителя. Проявляется «немотивированная гиперактивность». Кстати, таких детей становится все больше. Этим учеников сложно научить чему-то, тем более в ансамбле с другим ребенком.

Реакция у таких детей часто неадекватна. Хотя гиперактивные дети имеют хорошие музыкальные способности, работать с ними трудно. Задача педагога ДМШ – сделать урок праздником постижения музыки.

Проблема специфики обучения игре на музыкальном инструменте, «специальности» в ДМШ уже многие годы волнует педагогов-практиков. Мы обучаем детей так, как будто они все без исключения непременно будут солистами-инструменталистами. Престиж ученика зависит от того, насколько умело он исполнит сольную программу. Всё это сильно мешает музыкальной школе выполнить свое предназначение – привить основной массе учащихся любовь к активному музицированию. Многие дети не выдерживают напряжённого графика работы и бросают школу. А из тех, кто её закончит, до 50 % прекращают играть на инструменте.

Для того чтобы подготовить активно музицирующего музыканта-любителя, способного увлечь других в семье, школе, художественной самодеятельности, нужна определённая направленность учебного процесса, прежде всего, на уроке по специальности и, конечно, ансамбля. Надо больше уделять внимания подбору по слуху, чтению с листа и игре в ансамбле. Следующим этапом может быть и импровизация. Конечно, работать так будет сложнее, но результат того стоит. А ещё, к сожалению, у современных детей крайне низкая мотивация к успешной учёбе, их трудно чем-то удивить! Они не хотят трудиться дома, да и музыкальная школа теряет статус. Теперь она – школа дополнительного образования.

И даже в таких условиях мы стараемся увлечь детей, используя современные педагогические и компьютерные технологии, для некоторых детей придумываем облегченные переложения, проводим концерты для родителей с презентациями и просмотрами фильмов. На занятии спользуем смартфоны: с их помощью мы быстро находим нужное произведение в сольном, оркестровом исполнении, в любом жанре, от классики до современного репертуара. «Послушает раз, два, потом и сам что-то повторит» [5]. Конечно, есть дети талантливые и трудолюбивые и с понятливыми родителями, но это большая редкость и это счастливый случай для педагога. Но это тема для отдельной статьи.

Список использованных источников

1. Баренбойм А. А. Фортепианная педагогика. М., 1937. 213 с.
2. Готлиб А. Первые уроки фортепианного ансамбля // Вопросы фортепианной педагогики. Вып. 3. М., 1971. 192 с.
3. Сорокина Е. Фортепианный дуэт М.: Музыка, 1988. 320 с.
4. Музыканты Жанна Металлиди Биография [Электронный ресурс]. URL: <https://pianokafe.com.html> (Дата обращения 05.02.2019).
5. Творчество Ж. Л. Металлиди для детей [Электронный ресурс]. URL: <http://studfiles.net> (Дата обращения 23.01.2019).

НАРОДНЫЕ ПРАЗДНИКИ КАК СПОСОБ ПРИОБЩЕНИЯ УЧАЩЕГОСЯ К РУССКОЙ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ

Исследование представляет обоснование необходимости вовлечения современного подрастающего поколения в проведение традиционных национальных праздников как способа знакомства с истинными ценностями и нравственными основами народной культуры.

Ключевые слова: народные праздники, традиционная культура, русская традиционная культура, народная традиция.

В современных условиях городской жизни стремительно наблюдается угасание обычаев этноса, потеря связи поколений, разрушение народных традиций. Одним из действенных способов приобщения учащихся к традиционной культуре может стать народный праздник.

Феномен народного праздника рассматривался многими исследователями фольклора и этнографии: А. К. Байбуриным, А. Ф. Некрыловой, И. И. Шангиной, И. А. Морозовым, Е. И. Якубовской. Среди современных исследователей проблемами изучения праздника с точки зрения перспектив его использования в этнокультурном образовании и воспитании занимались А. В. Кулев, Л. Е. Розова, О. А. Федотовская и др.

Сегодня издано большое количество региональных фольклорно-этнографических материалов с описанием календарной обрядности различных локальных традиций края. Проведённый анализ научных работ показал, что в настоящее время одной из эффективных форм приобщения учащейся молодёжи к духовным истокам национальных традиций является проведение народных праздников. При этом ценность праздника отражена в его определении, данным в словаре как «противопоставленный будням отрезок времени, характеризующейся радостью и торжеством, выделенный в потоке времени, обладающий связью со сферой сакрального» [4, 134-135].

Во все исторические периоды праздник для человека являлся важной частью социальной и семейной жизни, крестьяне трудились от праздника до праздника, который был своего рода рубежом, позволяющим человеку подвести итоги своих трудов. Роль любого праздника – завершение определённого этапа, периода жизни или времени года, приводящее к обновлению, подведению итогов. Следует отметить, что праздник в традиционной народной культуре является неотъемлемой частью жизни людей, поэтому он организовывался на принципах соборности и активного творческого участия человека. Каждый праздник имеет свою идею, художественное наполнение, календарную приуроченность, своеобразие. Важная роль в народном празднике принадлежала фольклорным жанрам – календарным песням и закличкам, выкрикам, хороводам, частушкам, пляскам и др.

В широкой образовательной и культурной практике идея праздника зачастую искажается. Сегодня нередко можно наблюдать формально организованные мероприятия в стиле литературной композиции, которую можно увидеть в библиотеке, или массовой городской театральной постановки. При этом учащемуся, как правило, отводится роль выступающих, родителям – зрителей. Массовые городские праздники сегодня носят развлекательный характер, суть их сводится к концертным выступлениям коллективов. В то время как организация празднично-обрядовой деятельности в процессе требует от всех его участников знаний народного календаря, осознания роли праздника.

Рассматривая понятие праздника, становится очевидным, что данное явление полифункционально и имеет довольно сложную структуру. Ряд исследователей, рассматривающих проблему праздников, в той или иной степени касался вопроса функций праздников. В этом плане можно отметить работы Д. М. Генкина, Я. П. Белоусова, Л. С. Лаптевой, Д. М. Угриновича, М. В. Литвиновой и др. Все эти исследователи предлагали своё видение и понимание функций праздников.

В рамках данной работы рассмотрим наиболее типичные функции праздников.

- Идеологическая – праздник первоначально являлся методом приобщения детей к традициям и обычаям. Здесь неотъемлемой его частью можно считать календарь и участвующие в нём обряды. Идеологичность заложена в самой натуре праздника и намеренно и активно использовалась в целях более плотного становления и навязывания определённой веры и идеологии.

- Развивающая – гармоническое формирование индивидуальных качеств ребёнка при подготовке к празднику, расширение кругозора, развитие интеллекта, самореализация.

- Информационно-просветительская – более глубокое развитие, термин «просвещение» предполагает педагогическое образование и самообразование. Иными словами, формирование заинтересованности к находящейся вокруг реальности, телевидению, кинофильмам, радиопередачам, чтению.

- Эстетическая – развитие вкуса, умение видеть прекрасное в простом.

- Компенсаторная (или функция проективной разрядки) – потребность в эмоциональном раскрепощении. В праздник происходит восстановление психологического баланса, снятие напряжения, которое накапливается в течение будних дней. Проективная разрядка – способ ликвидации напряжения путём перенесения неудовлетворённых эмоций с одного объекта на другой, его замещающий, либо воображаемый.

- Коммуникативная – коллективность и общение в процессе подготовки к празднику, установление эмоциональных связей между сверстниками или родственниками.

- Рекреативная – потребность в наслаждениях, удовольствиях. Праздник – самое подходящее время для удовлетворения таких потребностей, так как он предполагает беззаботность, безделье, песни, пляски, угощения, развлечения.

На основе изучения теории вопроса о народном празднике можно выявить общие принципы, которые должны лежать в основе организации народных праздников с учащимися в учебных заведениях: сохранение календарной приуроченности; историзм, основанный на ретроспективном взгляде; преемственность традиций, их повторяемость; ритуализация как необходимое условие коллективной сопричастности людей к празднику; разновозрастной состав участников, наличие опытных исполнителей; установка на «проживание» праздника; региональная идентичность праздников; сохранение и развитие народных форм празднично-обрядовой культуры через изготовление и использование различных предметов, аксессуаров быта.

Рассмотрим основные праздники, на основе которых должно основываться приобщение учащегося к традиционной культуре.

Праздники календарно-земледельческого круга (аграрные) появились на почве земледельческого быта. Но их тематическое значение шире, потому что они разделяли год крестьянина на определённые отрезки времени, отмечали переход от периода к периоду и в целом способствовали воспроизведению и самих людей, и их жизненной среды. Обряды этого вида праздников связаны с землёй, солнцем, небом [3].

Святки – зимний праздник, который продолжается две недели от Рождественского сочельника 25 декабря (6 января) до Крещения 6 января (19 января). Старый Новый год разделяет Святки на равные половины. Время от Рождества до 13 января называют «святыми вечерами», а от новолетия до Крещения – «страстными вечерами» [3].

Знаками о приближении весны были наполнены обряды другого праздника – «Сретенья Господня» 15 февраля. Народным праздником считается Масленица. Чествование Масленицы начинают за восемь недель до первого весеннего полнолуния, и приходится она обычно на конец февраля – начало марта. Масленица длится всю неделю и традиционно связана с проводами зимы, встречей весны [3].

Праздником весны является и день весеннего равноденствия – 22 марта по новому стилю – «Сороки», вторая встреча весны, которая связана с воспроизведением «закликаний» весны особыми песнями – веснянками и выпечкой в виде фигурок птиц: «жаворонушков», «жаворонушек», «голушек», «сорок». Примечателен праздник Вербного воскресенья, предшествующий святой Пасхе, которую называли Светлым Христовым Воскре-

сеньем. Продолжается праздник Пасхи всю Святую неделю вплоть до Красной Горки. Красная Горка – народный праздник, который приходится на начало действия животворящих сил природы [3].

Подобные мероприятия, знакомящие детей и подростков с русскими традициями, проводятся работниками МУК «Городской Дом культуры «Звезда» г. Саратова. За прошедший 2018-й и начало 2019-го года были организованы празднования Рождества Христова, посиделки для девочек «Рождественские посиделки», народное гуляние «Широкая масленица!». Организованы музыкальные встречи с исполнителем-виртуозом на саратовской гармонике Сергеем Шалимовым, состоялись сольные концерты фольклорного ансамбля «Околица», ансамбль народной песни «Зоренька» в течение года знакомил с традиционными песнями русского и украинского народа, организована работа детского ансамбля «Карусель», который призван знакомить детей с русским народным творчеством. В общей сложности было проведено 164 тематических мероприятия, которые посетило 18195 человек.

Общество, несмотря на повсеместное распространение культуры праздничности, продолжает испытывать потребность в истинно народных традиционных праздниках с их особой атмосферой, колоритом, непередаваемой индивидуальностью и самобытностью. Праздник всегда актуален и является неотъемлемой частью национальной культуры и социокультурной практики. Дошедшие до наших дней обычаи, сохранившиеся традиции и наследие, а также некоторые довольно новые, но принятые народом праздники отмечаются «на широкую ногу» и совершенствуются с каждым годом [3]. Возрождение и создание идейно наполненных праздников, с их неподдельной ценностью, без усиливающих, но пустых эффектов, является той базой, которая способствует приобщению учащегося к традиционной культуре.

Список использованных источников

1. Головнева Е. В., Спиридонова С. В. Воспитание детей младшего школьного возраста на народных традициях: культурологический аспект. Учеб. Пособие. Уфа. РИО Баш ГУ, 2006 г., 186 с.
2. Литвинова М. В. Массовый праздник как полифункциональное явление // Наука. Искусство. Культура. 2013. № 2. С. 5-13.
3. Михеева Л., Короткова М. Народные традиции и праздники. М.: Дрофа-Плюс, 2007. 304 с.
4. Пигалев А. И. Праздник // Культурология XX в.: словарь. Т. 2. Санкт-Петербург, 1998.
5. Федотовская О. А. Праздники народного календаря в современном учебно-воспитательном процессе / О. А. Федотовская, И. Д. Румянцева, С. В. Балуевская, М. С. Брагина, Н. В. Бабушкина и др. // Фольклорно-этнографическое отделение в музыкальной школе: практика регионального дополнительного образования детей: учебно-методическое пособие по реализации идеи воспитания современных детей на традициях народной культуры. ВГПУ. Вологда, 2009. С. 30-35.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ МУЗЫКИ

В статье представлены характеристики активных и интерактивных методов обучения, описаны способы и возможности их применения на уроке музыки в общеобразовательной школе. Проанализированы образовательные задачи, которые могут быть решены педагогом с помощью указанных методов, приведены конкретные примеры их применения в практической деятельности авторов.

Ключевые слова: урок музыки, общеобразовательная школа, интерактивные методы обучения, образовательная задача.

Сегодня среди педагогической общественности вызывает активную дискуссию один из ключевых вопросов – активные или интерактивные методы более эффективны в условиях общеобразовательной школы?

Рассмотрим сущностные характеристики данных групп методов. Анализ литературы показал, что в педагогике можно встретить многообразие определений и классификаций активных и интерактивных методов обучения.

Выделим наиболее общие характеристики активных методов обучения, на которые указывает большинство исследователей:

– методы, направленные не на репродуктивное усвоение и применение знаний в отдаленной будущей практической деятельности, а на преобразование полученных теоретических знаний, конструирование новых, наработку собственного опыта исследовательской работы;

– методы, меняющие роли обучающегося и обучаемого, при которых обучающий не только является носителем готового знания, накопленного и обобщенного в виде теорий, фактов, законов, закономерностей, понятий и категорий, но и облегчает работу учащихся, делает материал более интересным, доступным для понимания, обеспечивает его точное и прочное усвоение, контролирует конечный результат.

– методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся, которые строятся, в основном, на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о способах разрешения той или иной проблемы [3].

Активные методы обучения являются традиционными для урока музыки. В условиях общеобразовательной школы они способствуют решению ряда образовательных задач:

- формируют положительную мотивацию в обучении;
- повышают познавательную активность учеников;
- способствуют активному вовлечению школьников в образовательный процесс и оказывают положительное влияние на развитие познавательных процессов, связанных с речью, памятью и мышлением;

- способствуют эффективному усвоению учебной информации;
- развивают творческие способности и эмоциональную сферу личности обучающегося.

Традиционно к активным методам обучения относятся: деловая и игра, дискуссия, диспут, беседа, работа в малых группах и парах, урок-концерт и др.

Интерактивный метод основан на взаимодействии, призван находиться в режиме диалога преподавателя с учащимися. Этот метод исключает любые формы доминирования мнений, он требует творческого мышления, способствует приобретению навыков общения в коллективной форме, формированию способности находить творческое решение проблемы, критически мыслить, дискутировать, свободно выражать своё мнение, не подвергаясь критике со стороны других учащихся или преподавателя [1].

Интерактивные методы требуют от преподавателя создания специально организованных условий для одновременного усвоения теории и практики, в результате чего учащиеся могут реализовывать свои творческие способности, формировать свои идеи индивидуально и в сотрудничестве [4].

Задачами интерактивных форм обучения являются:

- пробуждение у обучающихся интереса;
- эффективное усвоение учебного материала;
- нацеленность на самостоятельный поиск обучающимися путей и вариантов решения поставленной учебной задачи (выбор одного из предложенных вариантов или нахождение собственного варианта и обоснование решения);
- установление воздействия между обучающимися,
- обучение умению работать в команде,
- проявлять толерантность и терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова, уважать его достоинства [4].

Интерактивные методы часто используют в своей работе те современные педагоги, которые считают, что на уроке музыки необходимо формировать устойчивый интерес к искусству, способствовать развитию интеллектуальной и эмоциональной сферы, а также творческого потенциала. Из вышеизложенного следует, что использование активных и интерактивных форм и методов работы позволяет сделать обучающихся полноправными участниками педагогического процесса.

Данные методы развивают активную познавательную деятельность обучающихся на уроках музыки, содействуют формированию у них креативности в учебной и во внеурочной деятельности, самостоятельному осмыслению музыкального материала.

Приведём примеры заданий для учащихся по предмету «Музыка» в формате интерактивного метода.

Тема урока в 4 классе общеобразовательной школы – «Не смолкнет сердце чуткое Шопена». На слайде учитель показывает картины с разными танцами. Задание для учеников – *составить кластер* с ключевым словом «танец». Время выполнения – 2 минуты. За это время учащиеся должны вписать в кластер все названия танцев, которые они знают. Из кластера учащиеся должны сделать вывод, что танцы бывают разными, и на следующем уроке учащиеся узнают танцы, написанные композитором Ф. Шопеном.

Общие правила составления кластера заключаются в построении графической модели в виде планеты и спутников, на которой центральная фигура (планета) будет обозначать основное понятие. Стрелками от основной фигуры нужно расположить крупные смысловые единицы (идеи, образы) и соединить их с центральным понятием прямыми линиями. Вокруг «спутников» центральной планеты могут находиться менее значительные смысловые единицы, конкретизирующие тему и устанавливающие логические связи с ней.

Ученику необходимо уметь конкретизировать понятия, оперировать фактами, содержащимися в изучаемом материале. Это графический способ помогает организовать материал, сделать его наглядными, показать мыслительные процессы учеников, которые происходят при погружении в ту или иную тему. Кластер является отражением нелинейной формы мышления. В итоге получается структура, которая графически отображает размышления, определяет информационное поле данной темы [2].

«Синквейн». В переводе с французского языка «синквейн» означает стихотворение без рифмы. Оно состоит из пяти строк и пишется по определённым правилам. В первой строке синквейна ученики должны одним существительным обозначить тему. Вторая строка расширяет тему, описывая её двумя прилагательными. В третьей строке помещается описание действия тремя глаголами. Далее необходимо составить целое предложение из четырёх слов и выразить своё отношение к теме. Заключительная строка синквейна – синоним, который повторяет суть темы [2].

Синквейн является творческим заданием на уроке музыки. Он учит детей находить в учебном материале важное, делать выводы и выражать мысли в краткой форме. Часто составление синквейна используется преподавателем, когда необходимо синтезировать, резюмировать пройденный материал и изложить его в лаконичной форме. Приведём пример синквейна по музыке.

*Музыка.
Вдохновенная, инструментальная.
Доносится, звучит, трепещет
Не смолкнет чуткое сердце
Шопен.*

«Круги Эйлера». Автором кругов является известный математик Леонард Эйлер, который считал, что они необходимы, чтобы облегчить размышления человека. Круги Эйлера представляют собой геометрическую схему, которая призвана помочь учащемуся найти логические связи между явлениями и понятиями, помочь разобраться в отношениях между ними, найти соотношения между множеством и его частью. Этот метод наглядно демонстрирует поговорку «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать», что значительно упрощает рассуждения и помогает ученику быстрее и проще получить ответ. Учащиеся в процессе работы с кругами Эйлера в графической форме знакомятся с новыми понятиями и терминами, что способствует оптимальному изучению и запоминанию [2].

«Круг». Метод, в котором каждый ученик имеет возможность сказать что-то быстро, поочередно отвечая на вопрос или высказывая свою мысль или позицию. Круги полезны для быстрого мониторинга того, как группа или каждый человек в отдельности овладел представленным материалом.

Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик, моделируя интерактивное занятие, советуют педагогу обратить внимание на такие моменты, как: организация общения (вербального и невербального); отбор материала, подразумевающего множественность точек зрения на решаемую проблему; необходимость реализовывать не только приёмы активизации внимания, но и осваивать технологии одну за другой, каждый раз на новом материале, идти от практики к теории [1].

Применение активных и интерактивных методов в работе с учащимися общеобразовательной школы создаёт принципиально новое восприятие урока музыки, имеющего перспективное направление в системе образования, способного формировать творческий интерес учащихся к обучению и развитию.

Список использованных источников

1. Зарукина Е. В., Логинова Н. А., Новик М. М. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие. СПб.: СПбГИЭУ, 2010.

2. Интерактивные методы обучения [Электронный ресурс]. URL: <http://apruo.ru/statyi/obrazovatelnie-statyi/314-interaktivnie-metodi-obucheniya.html>. (Дата обращения 18.03.2019)

3. Корнеева Е. Н. Активные методы социально-психологического обучения: учеб. пособие. Ярославль: ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2009.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ МАЛЕНЬКОЙ ПРЕЛЮДИИ № 5 МИ МАЖОР И. С. БАХА

Исследование кратко освещает тему разучивания и исполнения Маленькой прелюдии № 5 Ми мажор И. С. Баха. Рассматриваются исторические аспекты создания произведения; фактурные, ритмические, штриховые детали, стилистические особенности; даются методические рекомендации по работе над прелюдией.

Ключевые слова: И.С. Бах, Маленькие прелюдии, клавир, фортепиано.

Прежде чем приступать к работе над Маленькой прелюдией И. С. Баха, необходимо определить её инструментальную принадлежность. Дело в том, что во времена Баха существовало такое понятие, как клавир. Клавир имел две разновидности: клавикорд и клавесин. У клавикорда звук извлекался путём нажима струны металлическим наконечником («тангентом»), а в клавесине струну цепляло остриё пера или кожи. Соответственно различался характер звучания: певучий, вибрирующий у клавикорда и богатый тембровыми оттенками, звучно-«жужжащий» у клавесина. И клавесин и клавикорд, взаимодополняя друг друга, в равной степени вдохновляли И.С. Баха [2, 325].

Инструментальная принадлежность тесно связана с характером движения – «духом музыки», как сказал Франсуа Куперен [2,145]. Чтобы ощутить «дух» Маленькой прелюдии № 5 Ми мажор (Ч. II) внимательно рассмотрим первое проведение темы и сопровождающий её мелодически самостоятельный голос, который называется противосложением [5, 444].

1. Прежде всего, обратим внимание на направление движения внутри обеих мелодических линий. Общему нисходящему движению темы как будто сопротивляются четыре восходящих кварты (промежуточное поступенное движение шестнадцатых внутри третьей кварты не мешает воспринимать её именно как кварту). Характер темы активный, даже бойкий, но вместе с тем лёгкий и непринуждённый.



Мелодическая линия противосложения звучит довольно насыщенно, такая насыщенность достигается присутствием в ней скрытого голоса. Повторяющиеся ноты, как будто мерцают на фоне энергичного, цепкого скрытого голоса.



2. Разные голоса у Баха, как правило, выписаны соседними длительностями. Соотношение восьмых (которыми излагается тема) и шестнадцатых (которыми выписано противосложение) в данной прелюдии говорит о её достаточно оживлённом темпе, лёгкости и токатности.

3. С ритмической разницей голосов тесно связана их артикуляция. Контраст в артикулировании соседних длительностей называется «приёмом восьмушки» и является отличительной чертой баховского стиля [3, 22]. Согласно «приёму восьмушки», мелкие длительности играют *legato*, а более крупные – *non legato* [3, 34]. Но всё решает характер музыки. Учитывая мелодические и ритмические особенности темы и противосложения (о которых говорилось выше), «приём восьмушки» будет следующим: восьмые в теме исполняем *staccato*, а шестнадцатые противосложения – цепким *legato* с отскоком. Проведя такой анализ темы и противосложения, мы с уверенностью можем сказать, что данная Маленькая прелюдия предполагает именно клавесинное звучание: короткое и отрывистое, с чёткой расчленённостью звуков.

Как многие Маленькие прелюдии И. С. Баха, Маленькая прелюдия Ми мажор написана в двухчастной форме и относится к полифонии имитационной, то есть основанной на поочерёдном проведении в различных голосах одного и того же мелодического построения (темы) [4, 321]. И. С. Бах блистательно использует технику перестановок [2, 147], и при всём их многообразии мы ясно слышим как тему, так и противоположение. Какими средствами достигает Бах такого эффекта?

1. Рассмотрев тему и её противосложение, мы увидели их мелодическое и ритмическое различие и своеобразие.

2. Тема Маленькой прелюдии Ми мажор (как все баховские темы) лаконична, её протяжённость составляет два такта. Такая краткость необходима для того, чтобы тема легко запоминалась.

3. Узнаваемости темы способствует выразительный момент, находящийся в её начале. В Маленькой прелюдии Ми мажор – это интонация восходящей кварты, которая сразу привлекает к себе внимание и помогает слушателю не пропустить начало темы при её дальнейших проведениях. Свою особенность имеет и противосложение. Оно как будто постоянно спорит с темой и пытается привлечь к себе внимание активной пульсацией скрытого голоса. Сразу за темой следует ответ – её имитация в доминантовой тональности [5, 405]. Данный ответ проходит в тональности Си мажор. Каждая имитация несёт в себе обновление первоначального образа. Вместе с переходом темы в нижний голос меняется тембр звучания темы – он становится более густым и насыщенным, а лёгкость и непринуждённость сменяются серьёзностью и сосредоточенностью. Это тот же позитивно настроенный человек, но уже повзрослевший.



Если мы внимательно посмотрим на ответ в нижнем голосе и его противосложение в верхнем голосе, то увидим, что это две предыдущие мелодии, которые просто обменялись местами (сложный контрапункт).

В данной Маленькой прелюдии И. С. Бах раздвигает рамки экспозиции (раздела, содержащего первые проведения темы во всех голосах [4, 344]). Интермедия (промежуточный эпизод между проведениями темы [1, 71]) небольшая, протяжённостью всего два такта. В ведущем голосе она развивает первоначальный мотив темы, а в сопровождающем голосе – первоначальный мотив противосложения.

Заключительное проведение темы расширяется за счёт добавления третьего мотива. Этот мотив интересен тем, что утверждает восходящее движение, как в теме, так и в противосложении. Противосложение к заключительному проведению темы спускается сначала в малую, а затем и в большую октаву, что увеличивает расстояние между голосами и, соответственно, ведёт к усилению звучности. Характер звучания становится убедительным, создающим образ умудрённого жизнью человека. Мы ощущаем жизнь, которую вдохнул И. С. Бах в произведение, обновляя первоначальный образ темы в каждом её проведении.



После яркого заключительного каданса I ч. необходимо динамически оттенить начало II ч.



II ч. носит разработочный характер и рассказывает нам о неожиданных событиях в жизни человека, не случайно также неожиданно происходит переход темы из голоса в голос (11-12, 15-16 такты).

Во II ч. снова, как и в I ч., возникает ощущение сгущения полифонической ткани, хотя прелюдия по-прежнему развивается двухголосно. Но причина возникновения данного ощущения другая, нежели в I ч. Дело в том, что И.С. Бах разработал собственный стиль – полифонно-гармонический [2, 150]. В I ч. вертикаль образована интервалами.

Теперь обратим внимание на третьи и четвёртые доли каждого такта II ч. Если собрать вертикаль мелодий верхнего и нижнего голоса, то получится не интервал, а аккорд, относящийся к доминантовой функции. Первая доля следующего такта является разрешением.

Вертикаль поможет: а) ощутить тяготение доминантовых гармоний в тонические, что будет способствовать текучести движения. б) составить тональный план разработки. Тональная неустойчивость разработки передаёт череду радостных и печальных событий в жизни человека. Из тонального плана мы видим, что радостных событий больше (отклонения в мажорные тональности), чем печальных (одно отклонение в минор).

При подходе к заключительному кадансу оба голоса проводят нисходящую секвенцию, состоящую из четырёх звеньев. Текучести секвенции

способствует особенностью баховских мотивов: они начинаются со слабой доли такта, а заканчиваются на сильной.

При выборе динамики данной секвенции необходимо учитывать следующее правило: динамические изменения у Баха происходят по мотивам; звучность усиливается или ослабевает с первой ноты мотива, но внутри остаётся неизменной [3, 41]. Обычно, в восходящих секвенциях звучность усиливается с каждым звеном, а в нисходящих ослабевает. Но в данном случае в нисходящей секвенции необходимо динамическое усиление, так как данная секвенция развивает и утверждает первоначальную интонацию темы и ведёт к заключительному кадансу.



Для усиления звучности каданса Бах сгущает и уплотняет полифоническую ткань прибавлением дополнительных голосов. В данной прелюдии каданс совпадает с кульминацией и звучит ярко, энергично и жизнеутверждающе.



В заключение хочется процитировать слова Михаила Семёновича Друскина из его книги «Иоганн Себастьян Бах»: «Музыка Баха вызывает к сочувствию, к сопереживанию, к состраданию. Благодаря музыке Баха мы пристальнее вглядываемся в себя и в самих себе открываем дотоле неизведанные возможности, возвышающие нас. Такова сила нравственного внушения» [2, 140].

Список использованных источников

1. Булучевский Ю., Фомин В. Краткий музыкальный словарь для учащихся. Л.: Музыка, 1986. 216 с.
2. Друскин М. Иоганн Себастьян Бах. М.: Музыка, 1982. 383 с.
3. Калинина Н. Клавирная музыка Баха в фортепианном классе. Л.: Музыка, 1988. 160 с.
4. Мазель Л. Строение музыкальных произведений. М.: Музыка, 1986. 528 с.
5. Музыкальный энциклопедический словарь под ред. Келдыша Г. М.: Советская энциклопедия, 1990. 672 с.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ НА МУЗЫКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИНАХ

В статье даётся характеристика использования дифференцированного подхода на занятиях по инструментальным дисциплинам в процессе обучения студентов-музыкантов, получающих педагогическое образование, Речь идёт о подборе учебного материала и постановке педагогических задач.

Ключевые слова: дифференциация обучения, музыкально-инструментальные дисциплины.

Социально-экономические изменения, происходящие в стране за последнее время, требуют от высшей школы подготовки профессионально компетентного, творчески активного, конструктивно мыслящего педагога, способного самообразовываться на протяжении всей своей педагогической деятельности. Дифференциация обучения студентов, получающих высшее музыкально-педагогическое образование, позволит сформировать положительное отношение к учёбе, повысить познавательные способности и уровень самооценки, достичь желаемого результата в запланированный срок.

Согласно И. Э. Унт, дифференциация – это разделение учащихся на группы на основании каких-либо индивидуальных способностей для отдельного обучения. Суть дифференциации в том, чтобы раскрыть индивидуальность, помочь ей развиваться, устояться, проявиться, обрести избирательность и устойчивость к социальным воздействиям. Дифференцированное обучение даёт возможность усвоения учебной программы каждым учащимся индивидуально. Для этого педагог должен постараться создать условия для максимального развития каждого студента, пытаться понять его и оценить возможности в обучении. Изучить индивидуальные особенности обучающихся помогают регулярные наблюдения, беседы, анализ мышления каждого студента. Немаловажна и правильность методики в обучении каждого обучающегося с различными знаниями и навыками. Дифференцированный подход в обучении выделяет определённые параметры: объём и сложность учебного материала; методы и приёмы, используемые педагогом; особенности общения; педагогическая оценка.

Значительная разница уровня довузовской исполнительской подготовки студентов музыкально-педагогических вузов является важной предпосылкой в необходимости индивидуально-дифференцированного подхода в процессе музыкально-инструментальной подготовки. Остроту проблеме придаёт сложность освоения и развития игровых навыков у взрослых. Для обучения в вузе требуется наличие определённой базовой подготовки, которая не всегда имеется у поступающих на направление «Педагогическое образование» профиль «Музыка». Здесь одновременно могут обучаться

разные категории студентов: окончившие музыкальные школы и школы искусств, выпускники общеобразовательных школ, гимназий и лицеев, выпускники музыкальных колледжей и училищ. На одном курсе обучаются студенты, музыкально-исполнительские навыки, знания и умения которых различны. В связи с этим преподаватель дисциплины «Музыкально-инструментальная подготовка» вынужден применять дифференциацию методов и форм своей работы в зависимости от характера довузовской подготовки студента, а не только от его индивидуальных особенностей.

Дифференцированный подход в обучении отражается в организации учебного процесса через формирование групп студентов, учитывая их различную довузовскую музыкально-инструментальную подготовку и индивидуально-личностные особенности. Дифференциация необходима как для повышения уровня игры на инструменте студентов с минимальными навыками, так и для развития достаточно подготовленных студентов, а также предполагает серьёзный подход к выбору содержания учебного материала и форм организации учебного взаимодействия.

Очень важно осуществлять дифференциацию за счёт различного уровня требований к усвоению материала. Так, снижение минимального обязательного уровня позволит ориентироваться на реальные возможности студента, на его индивидуальные особенности. Обязательным условием успешности повышения уровня игры на инструменте является посильность достижения поставленных задач педагогом, в соответствии с индивидуальным темпом овладения учебного материала.

Остановимся подробнее на обучении студентов с минимальными навыками игры на инструменте, в частности на фортепиано. Одним из условий успешного взаимодействия обучающегося с преподавателем и студентами более сильной подготовки является создание в классе здорового соперничества и бережного отношения к личности. Ранимость и переживания по поводу недостаточной подготовки может выработать у студента комплекс неполноценности, что отразится на его профессиональном росте. Вероятность замкнутости и внутренней зажатости вырастает в десятки раз, поэтому в работе с ним недопустимы упрёки или насмешки по поводу его скромных навыков игры на инструменте. При таком подходе мотивированность к занятиям сведётся к нулю и вполне вероятно, что обучаемый бросит работу, хотя при другом отношении из него получился бы грамотный, добросовестный специалист.

Ещё одно из условий успешного продвижения студента на начальном уровне обучения – *постепенное* выполнение учебных задач. Недопустимо чрезмерно насыщать занятия большим количеством информации. Только постепенное преподнесение нового материала и чёткая формулировка новых задач позволит чётко представить и достичь конечную цель работы. В отличие от студента продвинутого уровня, студент с начальными навыками игры не способен сам выучить произведение наизусть. Воз-

никает необходимость заниматься этим под контролем педагога. Рекомендуется вместе поучить произведение отдельно каждой рукой, причём важно, чтобы студент играл наизусть отдельно правой рукой, а педагог левой, потом наоборот. Такой способ помогает обучаемому выполнить все задачи, играя одной рукой, прослушивать всю фактуру, предварительно проанализировав тональный план и ход мелодии. Также необходимо разъяснить на первоначальном этапе обучения важность точной аппликатуры, от которой зависит, насколько технически совершенно она помогает передать характер произведения. Конечно, осваивать навык игры правильными пальцами нужно с лёгкого позиционного материала, заложенного в этюдах на развитие беглости пальцев. Осознав всю важность верной аппликатуры, нужно дать возможность студенту продумать свою версию в том или ином произведении, потом вместе с педагогом обсудить правильность подобранного варианта. При таком взаимодействии, учитель-ученик, мы решаем многие задачи: создаём на занятии творческую атмосферу, подогревая желание у студента сделать больше, чем позволяет его музыкальное развитие на данном этапе; стимулировать возможности для более эффективного обучения игре на фортепиано.

Для того чтобы заинтересовать студента в форсированном освоении навыков игры на фортепиано, полезно составлять репертуар из произведений, которые тронули бы и вызвали душевный отклик у инструменталиста. Из этого вытекает и приобщение к культуре звука. Очень важно научить исполнению мягким певучим звуком. Для этого надо учить пианиста, опуская пальцы и руку в клавиши, в «рояль», почувствовать клавиатуру, преодолевая её сопротивление и прислушиваясь, как звучит инструмент. Почувствовать весь свой пианистический аппарат, ощутить помощь мышц плеча и спины, как вся рука опирается на пальцы, помогает работа над произведением аккордовой фактуры, требующая наполненности звучания. Вместе с тем нужно пытаться выделить мелодию, целенаправленно вести её слухом как бы забегая вперёд. Сосредоточенное вслушивание перехода одного звука в другой, то есть в плавность звучания, обеспечивает качество всей мелодической линии и воспитывает культуру звука у исполнителя. Важно, чтобы пальцы касались клавиш с ощущением глубины и упругости, добиваясь естественного, певучего, насыщенного звучания, возможность которого неразрывно связана со свободой аппарата. Обращать внимание студента, что звучание произведения также зависит от характера музыки, фактуры, регистра, тем самым обогащая и расширяя музыкальные представления начинающего исполнителя. Полезно регулярно работать над произведениями различных жанров и стилей, где основной задачей является точная передача своих слуховых представлений правильно подобранной туше, передающимся особой чуткостью кончиков пальцев. «Вся точность-то в них сосредоточена. Ведь решающим для звука является прикосновение кончика пальца к клавише» – писал Г. Г. Нейгауз. Также важно

акцентировать внимание на фразировке, динамических оттенках, штрихах, чтобы выявить и по возможности предельно правдиво передать замысел композитора. Безусловно, шкала динамических градаций очень широка, и тембровая сторона звучания неразрывно с ней связана. Часто бывает, что в силу своего несовершенного туше начинающий пианист, исполняя произведение на пиано, начинает бояться самого звука инструмента, часто недозвучивая, и теряя ясность и глубину тембра. Как результат – звук становится тусклым и неопределённым. Педагог не должен допускать такой ситуации и сразу отрабатывать с учеником на занятии особую точность прикосновения к клавишам.

При работе со студентами начального уровня педагог должен обладать целым рядом личностных качеств: большим терпением, желанием развивать скромные пианистические навыки студента. Чётко придерживаться тактики работы с такими учениками: давать небольшие задания на дом с конкретными задачами, при этом требуя их полного и правильного выполнения, не перегружать информацией и всячески поощрять качественно проделанную работу; проявлять выдержку, ненавязчиво разрешая непредвиденные ситуации на занятиях. Без соблюдения этих условий у студентов накапливается отставание в освоении учебного материала, что ведёт к ослабеванию интереса к учёбе и снижению успеваемости. Студенты, имеющие продвинутой исполнительский уровень требуют не меньшего внимания. Необходимо давать им возможность проявить себя солистами, привлекать к исполнительской деятельности, что позитивно сказывается на индивидуальном развитии, стимулирует к творческой деятельности.

В условиях дифференцированного подхода в обучении различия разных групп обучающихся к концу обучения могут быть сглажены при соблюдении определённых психолого-педагогических требований. Главное среди них – соответствие этих требований зоне их актуального развития, то есть тому уровню, который эти студенты уже достигли. При дифференцированном подходе к обучению возможно добиться успешного овладения программного материала всеми студентами, повысить прочность усвоения ими знаний и умений, научить осознанно использовать приобретённые знания, максимально обеспечить продуктивную работу всех студентов, мобилизовав их способности, глубже развивая их склонности и интересы.

Список использованных источников

1. Гайдай П. В. Индивидуально-дифференцированный подход в подготовке учителя музыки в классе фортепиано: Автореферат дис. канд. пед. наук. М, 2003.
2. Коган Г. М. Работа пианиста. М: Музыка, 1963.
3. Кремштейн Б. Л. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано. М: Музыка, 1966.
4. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. М: Музыка, 1988.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются различные аспекты совершенствования профессиональных компетенций студентов магистратуры. Автор акцентирует внимание на формировании у будущих преподавателей предметов художественного цикла таких профессиональных компетенций, которые непосредственно связаны с творчеством. В помощь будущим педагогам предлагается примерная схема урока и вопросы-задания, активизирующие самостоятельную творческую деятельность.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, студент, магистратура, самостоятельная творческая деятельность, вуз.

Под профессиональной компетентностью применительно к педагогической деятельности понимается характеристика учителя, определяющая его способность результативно решать профессиональные задачи. По стандартам ФГОС ВО выпускник вуза по направлению «Развитие личности средствами искусства» должен обладать целым рядом компетенций, в числе которых считаем необходимым выделить такие, как:

- знание базовых ценностей мировой культуры и готовностью опираться на них в своём личностном и общекультурном развитии;
- умение анализировать и оценивать исторические события и художественные процессы;
- умение планировать и организовывать самостоятельную деятельность учащихся;
- мотивировать учащихся, включая их в разнообразные виды деятельности;
- «сценировать» учебный процесс, используя разнообразные формы и виды деятельности с учётом их индивидуальных особенностей и интересов;
- вести занятия в режиме диалога и дискуссии;

На уроках художественного цикла учащийся и учитель раскрывают свои творческие способности, с возможным их воплощением впоследствии в любой сфере деятельности. Рассматривая актуальные вопросы методики преподавания предметов художественного цикла, считаем необходимым чётко определить общую цель этих дисциплин и осуществлять целенаправленное педагогическое руководство творческим развитием школьников [2, 3].

Именно единство цели позволяет объединить предметы в цикл и обуславливает комплекс эффективных методов художественного образования, воспитания и развития школьников. При единстве цели всех пред-

метов художественного цикла их содержание имеет культурологическую основу.

Самыми результативными методами в современной художественной педагогике является деятельностный подход и метод личностной ориентации. Так, содержание современного художественного образования, по мнению учёных, имеет своей целью:

- формирование культурно-исторической компетентности, основанной на системном изучении теории и истории культуры и искусства различных эпох и народов;
- формирование художественно-практической компетентности в процессе овладения средствами художественной выразительности различных видов искусства;
- формирование художественного вкуса и оценочных критериев в контексте духовно-нравственных и эстетических идеалов;
- формирования навыков самостоятельной художественной деятельности как неотъемлемой части жизни человека [2, 3].

Важнейшим вопросом современности является вопрос формирования толерантности, межнационального общения. Наиболее результативный путь достижения этих целей лежит чрез изучение художественных традиций народов многонациональной России. Результативность творческих поисков методов решения этих проблем в какой-то степени определяет уровень профессиональной компетенции педагога.

В связи с ускоренным развитием детей каждого нового поколения необходима разработка новейших методик в процессе образовании художественно одарённых детей. Владение этими методиками также является показателем профессиональной компетентности учителя.

Процесс овладения названными профессиональными компетенциями преподавателями ДХЦ в процессе обучения в ВУЗе осуществляется через непосредственное вовлечение студентов в период освоения предмета «Методики преподавания дисциплин художественного цикла» в активную самостоятельную творческую деятельность на основе метода личностной ориентации. Освоение ими базовых художественно-практических навыков открывает пути совершенствования их профессиональных компетенций.

Активная самостоятельная творческая деятельность студентов осуществляет подготовку к процессу педагогического руководства творческим развитием школьников, нацеленного на решение актуальных в современном образовательном процессе задач.

1. Средствами комплекса искусств раскрывать и стимулировать реализацию всех духовных потенциалов личности младшего школьника.
2. Познакомить учащихся с историей возникновения и развития различных видов искусства.

3. В сотворчестве с учащимися определять специфику, выразительные средства видов искусств и их жанров; раскрывать их нерасторжимую и взаимообогащающую связь.

Умелое педагогическое руководство также необходимо в процессе вовлечения учащихся в самостоятельную и совместную творческую деятельность.

Например, в таких видах творческой деятельности, как:

- работа с детскими музыкальными инструментами;
- импровизированная театрализация фрагментов музыкальных произведений;
- приёмы и навыки художественной декламации;
- навыки использования в учебном процессе попевок, скороговорок, музыкального фольклора и разнообразных форм детской игровой музыкальной деятельности;
- разработка оригинальных форм подачи начальных теоретических сведений;
- поиск интересного наглядного материала по смежным видам искусства с выявлением их ассоциативной связи;
- использование знаний технических средств;
- применение танцевально-ритмических навыков,
- использование навыков музыкальной композиции и гармонизации детских музыкальных сочинений.

Чтобы облегчить процесс самостоятельного отбора и систематизации содержательного и художественно-иллюстративного материала, считаем целесообразным предложить будущим учителям ДХЦ – культурологии, МХК, истории искусств, изобразительного искусства, музыки, литературы – один из возможных вариантов методической схемы построения урока.

1. Определение темы урока, раздела, четверти, № урока.

2. Постановка целей и задач урока, связанных с установкой на раскрытие духовных потенциалов личности ученика (и учителя) средствами искусства и конкретной темой урока. При этом учитываются возрастные особенности учащихся и их уровень готовности к восприятию данного материала.

Ход урока

1. Создание атмосферы духовного восприятия искусства с помощью необходимого оформления класса, с использованием наглядно-художественных и технических средств, с опорой на межпредметные и междисциплинарные связи и с активным привлечением творчества учащихся.

2. Обобщение известного материала с опорой на жизненный и художественный опыт учащихся, на межпредметные связи и наглядно-иллюстративный художественный материал (обобщение ведётся в форме

творческого диалога учителя и учащихся, подводящего к содержанию новой темы).

5. Эвристическая беседа, раскрывающая новую тему с привлечением, как нового, так и известного художественного материала (метод сравнения, с целью выявления сходных и различных черт в творчестве мастеров или в художественных произведениях);

6. Эмоциональное, содержательное, образное, грамотное, логически выстроенное изложение учителем новой темы. Рассказ учителя сопровождается восприятием художественных произведений в русле новой темы с необходимыми комментариями.

7. Для систематизации материала, изложенного учителем и учащимися, производится запись основных понятий и положений новой темы (в старших и средних классах).

8. Обобщение и закрепление материала, освоенного на данном уроке, в форме тестового опроса, творческой игры или других творческих форм работы.

9. Оценка работы учащихся, привлечение их к творчеству (в том числе и к научно-исследовательской работе) в классе и дома с целью раскрытия и реализации духовных потенциалов личности школьника.

10. Повторное восприятие нового художественного материала в сочетании с известным без комментариев на основе межхудожественных связей, с целью сохранения атмосферы духовно-творческого восприятия искусства, более глубокого погружения в эпоху и стимулирования творческого самовыражения учащихся [4, 6].

Для совершенствования профессиональных компетенций по завершению освоения лекционно-практического курса «Методики преподавания ДХЦ» студентам предлагаются вопросы и задания, активизирующие самостоятельную творческую деятельность.

1. Определите для себя главную цель педагогической деятельности преподавателя дисциплин художественно-эстетического цикла.

2. Что Вы добавили бы к определению понятия «духовных потенциалов личности», сформулированному Фохт-Бабушкиным?

3. Выделите из названных важнейшие, на Ваш взгляд, задачи урока культурологии.

4. Как вы думаете, ограничивает ли Ваши творческие возможности предложенная схема построения урока? Предложите свою.

5. Назовите другие примеры архитектурных сооружений в романском стиле.

6. Самостоятельно проанализируйте один из этапов развития отечественной (западноевропейской) культуры, используя вариант разработанной нами схемы.

7. Сделайте характеристику отечественного (западноевропейского) культурно-исторического периода этапом урока культурологии по избранной вами теме.

8. Предложите свои варианты схем анализа культурно-исторического периода и художественных произведений.

9. Проведите искусствоведческий анализ какого-либо художественного произведения с характеристикой типа культуры на основе антологического, конгломеративного, компаративистского и всеобщетипологического подхода.

10. Подумайте, что значит метод «погружения в эпоху». Кто его автор?

11. Предложите свои формы работы с учащимися на уроках культурологии, чтобы подтвердить его результативность.

12. Дайте определение понятий «контроль», «оценка», «отметка».

13. Проанализируйте предложенные формы контроля и оценки на уроках художественно-эстетической ориентации; соотнесите их с возрастными особенностями учащихся младших, средних и старших классов.

14. Предложите свои формы индивидуального, группового и классного опроса с использованием творческих и игровых методов работы на уроках культурологии [4, 25-29].

Список использованных источников

1. Пайдуков П. В. Ведущие профессиональные компетенции в содержании профессиональной компетентности будущего учителя // Современные проблемы науки и образования. М., 2015. №6.

2. Романова Л. С. Педагогическое руководство творческим развитием младших школьников часть I: Монография / Людмила Романова. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2015. 52 с.

3. Романова Л. С. Педагогическое руководство творческим развитием младших школьников. Ч. 2: Монография / Людмила Романова. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2015. 64 с.

4. Романова Л. С. Методика преподавания дисциплин художественного цикла, Ч. 1. Германия, LAP LAMBERT Academic Publishing (2016-10-28). 45 с. Веб-сайт: <http://www.lap-publishing.com/>

5. Романова Л. С. Методика преподавания дисциплин художественного цикла, Ч. 2. Германия, LAP LAMBERT Academic Publishing (2017-04-14). 56 с. Веб-сайт: <http://www.lap-publishing.com>.

6. Романова Л. С. Методика преподавания дисциплин художественного цикла. Ч. 3. Германия, LAP LAMBERT Academic Publishing (12.10.2018). 56 с. Веб-сайт: <http://www.lap-publishing.com/>

ПО СУДЬБЕ И ПО ПРИЗВАНИЮ: ТВОРЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ЮРИЯ ВИКТОРОВИЧА СМОЛЬЯНИНОВА

Исследование предлагает краткий анализ творческой деятельности известного саратовского баяниста, педагога Юрия Викторовича Смольянинова. Основное внимание уделено его композиторской и педагогической деятельности, а также работе по поддержанию и продвижению традиций исполнительства на традиционных для региона музыкальных инструментах – саратовских гармониках.

Ключевые слова: Ю.В. Смольянинов, саратовские гармоника, баян, Саратов.

Саратовский край издавна славится своими культурными традициями: театральными, художественными, музыкальными. Выдающиеся имена ученых, артистов, художников, общественных деятелей и музыкантов украшают страницы истории нашего региона, многие из них снискали славу за пределами Саратова. Но особенно приятно осознавать, что талантливые люди живут и работают среди нас, незаметно делая своё любимое дело и прославляя свою малую родину.

К таким людям можно с уверенностью отнести Юрия Викторовича Смольянинова, известного саратовского баяниста, педагога, руководителя ансамбля саратовских гармоник «Волгари», Заслуженного работника культуры РФ, работающего в настоящее время в Саратовском областном колледже искусств. Юрий Викторович Смольянинов родился 27 августа 1947 года в г. Балашове Саратовской области в семье железнодорожника. Будущий известный музыкант рос в полной, любящей семье. Несмотря на послевоенное лихолетье, родители смогли привить сыну лучшие человеческие качества – доброту, уважение к людям, отзывчивость, преданность и принципиальность. В семье Смольяниновых любили музыку, однако в юные годы он думал, что в профессии пойдёт по стопам отца, будет работать на железной дороге. Но судьба распорядилась иначе [1, 211-216]. Юрий Викторович оканчивает Саратовское музыкальное училище в 1967 году по классу баяна у Ю. А. Грицепанова, а в 1974 году – Саратовскую консерваторию по классу баяна у известного баяниста, Заслуженного работника культуры РФ Н. В. Грибкова [3, 96].

Профессиональному становлению способствовало не только получение хорошего образования, но и исполнительская практика. В ДК «Мир» Ю. В. Смольянинов пришёл в 1964 году, будучи студентом Саратовского музыкального училища. Работа концертмейстером в народном хоре Дворца культуры «Мир» Саратовского завода электронного машиностроения позволила в совершенстве овладеть навыками концертмейстерской работы. Руководителем народного хора в те годы был Заслуженный работник культуры России А. А. Ялынычев (1927-2006), много лет возглавлявший Саратовское музыкальное училище и основавший в нём отделение руководите-

лей народного хора. Выступление народного хора под его руководством отличались яркостью и самобытностью. Хор много гастролировал не только по Советскому Союзу, но и за рубежом. Именно здесь Юрий Викторович почерпнул свою базу концертмейстерской практики. В эти годы в народном хоре работали известные баянисты-концертмейстеры А. Дубинка и Г. Шкаев [2, 188-189].

В 1973-1975 году он работал заместителем директора, а в 1975-1977 года директором Дворца культуры «Мир» г. Саратова. С 1970 года Юрий Викторович начинает работать концертмейстером ансамбля саратовских гармоник «Волгари» под руководством В. М. Шмелёва, а после его гибели в 1991 году возглавил этот коллектив. Сотрудничество Ю. В. Смольянинова и В. М. Шмелёва вывело ансамбль саратовских гармоник «Волгари» в число лучших музыкальных коллективов в Саратовской области. Коллективу аплодировали во Франции, Португалии, Испании, в Польше, Венгрии, Болгарии и других странах мира.

Вместе с ансамблем саратовских гармоник «Волгари» Юрий Викторович с начала 1970-х годов был направлен на строящуюся Байкало-Амурскую магистраль. В составе агитационного поезда ЦК ВЛКСМ, курсировавшего по всему БАМУ, Юрий Викторович с коллективом проехал от Тайшета до Советской Гавани. Поезд, состоявший из семи вагонов, всегда ждали, на каждой станции, и строители железной дороги с удовольствием слушали виртуозное исполнение ансамбля. Также гастроли проходили по всему пути Транссибирской железнодорожной магистрали, на острове Сахалин, космодроме Байконур. Участниками ансамбля были известные гармониисты, лучшие исполнители на саратовской гармонии: Сергей Шалимов, Сергей Телегин, Владимир Самсонов, Павел Ширяев, Сергей Пугачёв, Сергей Ухобатин, Дмитрий Карасёв, Сергей Абрамов, Владимир Уваров, Алексей Дубинин и другие.

В начале 1970-х годов начинается творческое сотрудничество Юрия Викторовича с Государственным академическим оркестром русских народных инструментов имени Н. П. Осипова под руководством Н. Н. Калинина, который любил звучание саратовской гармонии. Это способствовало созданию новых обработок и введения в ансамбль саратовских гармоник новых инструментов: ударных и балалайки-контрабаса [8, 27-33]. В новом составе ансамбль обогатился новыми красками, получил новые выразительные средства и теперь мог исполнять не только чисто «гармошечные» произведения – «Барыню», «Саратовские переборы», «Волжские наигрыши», но и переложения классических произведений. Так, на областном смотре художественной самодеятельности электронной промышленности в 1981 году, ансамбль саратовских гармоник «Волгари» исполнил интродукцию «Фарандолы» Ж. Бизе из сюиты «Арлезианка», «Танец маленьких лебедей» из балета «Лебединое озеро» П. И. Чайковского, сонату №2 соль минор И. С. Баха, «Вальс-шутку» Д. Д. Шостаковича. Конечно,

исполнение произведений классической музыки никогда не являлось основной репертуара ансамбля или сольного исполнительства на саратовской гармонике, но сам по себе этот опыт интересен. В репертуаре традиционно исполняемых пьес классическая миниатюра представлялась лишь заметным и любопытным украшением [4, 3-6].

В декабре 1983 года состоялся областной смотр-конкурс исполнителей на саратовской гармонике, который собрал одиннадцать коллективов из Саратова, Базарного Карабулака, Красноармейска и Балашова, где «у каждого был свой репертуар, свой путь аранжировки, своё индивидуальное лицо, свой стиль». Резюмируя выступления конкурсантов, газета «Коммунист» писала: «Саратовские гармоники» Дома культуры профессионально-технического образования большое внимание уделяет виртуозной стороне исполнения, экспериментирует в области репертуара, включив в него исполнение классической музыки. А творческие усилия гармонистов Дворца культуры «Россия» направлены на художественную сторону. Дипломы лауреатов присуждены ансамблю гармонистов «Волгари» (руководитель В. Шмелёв), ансамблю «Озорные колокольчики» Дворца культуры «Россия» (руководитель С. Попов), ансамблю «Саратовские гармоники» Дома культуры профтехобразования (руководитель В. Новиков) [5, 4].

Указом Президента от 23 июня 1992 года Юрию Викторовичу было присуждено почётное звание Заслуженный работник культуры Российской Федерации.

В 2005 году Саратовский областной центр народного творчества издал под руководством В. Г. Котликова репертуарный сборник пьес для ансамблей саратовских гармоник «Саратовские переборы», в который вошли обработки пьес самодеятельных ансамблей В. Новикова, С. Портнова, Е. Нахова, три из них выполнены Ю. В. Смольяниновым [7, 236-241]. Первым произведением стал напев известной исполнительницы народных песен О. Ковалёвой «Ой, цветёт кудрявая рябина» написанный для трёх саратовских гармоней, баяна и балалайки-контрабаса. Произведение передаёт лирику и напевность русской песни, теплоту и краски человеческого голоса. Звучание произведения начинается как бы издалека, из тишины бескрайних русских степей, достигая *mf* в кульминации, и снова на *legato* растворяясь в тишине [9, 29-31].

«Весёлые наигрыши» – это типичное произведение для саратовской гармоники, хорошо подчёркивающее возможности инструмента, однако в обработке Ю. В. Смольянинова они представлены в более усложнённом варианте, чем у многих исполнителей-солистов. Произведение написано для двух гармоней, баяна и контрабас-балалайки, здесь можно обнаружить использование мелодий, интонационных оборотов, приёмов формообразования и способов их развития, уникальных и своеобразных в существовании фольклорных традиций. Вариационный материал требует хорошей исполнительской формы гармониста, виртуозного мастерства [10, 32-39].

Третьим произведением сборника в обработке Ю. В. Смольянинова стала известная русская народная песня «Ах, ты, степь широкая» написанная для трёх саратовских гармоней, баяна, и контрабас-балалайки. Пьеса передаёт типичный настрой русской души. Здесь русская степь представлена как легко читаемая повесть, чем-то напоминающая народный эпос – напевный, волнующий, как картины родных просторов. Технически произведение не представляет значительных сложностей, однако именно в его размеренном темпе кроется возможность передать красоту этой известной песни. Работа над исполнением требует кропотливого труда. Важная задача заключается в том, чтобы произведение «пело» искренне, задушевно, глубоко передавая смысл и характер текста [11, 40-42].

Залог успеха обработок Ю. В. Смольянинова заключается в нескольких факторах: в природном таланте музыканта, в качественном музыкальном образовании и в огромным исполнительском опыте, позволяющем на практике опробовать все особенности инструмента и создавать обработки с красивой гармонией. У многих исполнителей, виртуозно владеющих инструментом, возникают сложности, когда требуется переложить или аранжировать произведение – здесь нужны обширные знания, кропотливая работа – в первую очередь над собой, собственным совершенствованием.

В 2008 году ансамбль саратовских гармоник «Волгари» в ДК «Мир» прекратил существование. Юрий Викторович в эти годы переходит на педагогическую работу в Саратовский областной колледж культуры имени Е. Н. Курганова. В колледже на отделении руководителей народного хора Юрий Викторович начал работать ещё в 2002 году после перехода на работу в Саратовскую консерваторию преподавателя Н. А. Кислицына и ухода с концертмейстерской работы Заслуженного работника культуры РФ А. В. Ахтырченко. Директор колледжа культуры А. С. Стуканов, являвшейся по образованию баянистом, выпускником Саратовской консерватории, пригласил в эти годы на работу в отделе лучших концертмейстеров Саратова – С. В. Рублёва и Ю. В. Смольянинова.

В феврале 2014 года Саратовский областной колледж культуры имени Е. Н. Курганова был реорганизован путём присоединения к Саратовскому областному колледжу искусств. [6, 72-81]. Здесь начинается новый этап творческой деятельности Ю. В. Смольянинова – выступления с учебными ансамблями на концертных площадках Саратовской филармонии, Всероссийском конкурсе исполнителей народной песни имени Л. А. Руслановой, в домах ветеранов и музыкальных школах Саратова и области.

Сегодня Заслуженный работник культуры РФ Ю. В. Смольянинов известен в городе не только как баянист, концертмейстер, аранжировщик для фольклорных ансамблей и ансамблей народных инструментов, но и как опытный наставник, всегда готовый помочь начинающему исполнителю, авторитетный подвижник и пропагандист исполнительства на народных инструментах. Каждый, кто хотя бы раз общался с Юрием Викторови-

чем, всегда неизменно отмечает его исключительную обязательность, порядочность, честность, открытость, а вместе с этим – душевную щедрость, бережное отношение к людям, готовность в любую минуту прийти на помощь. Таков образ замечательного музыканта, современника, наставника, обаятельного и всегда открытого для общения человека, который являет собой Юрий Викторович Смольянинов. Юрий Викторович Смольянинов достиг возраста творческой, профессиональной и человеческой зрелости. Многочисленные коллеги и друзья уверены, что истинный музыкант и человек ещё долгие годы будет радовать новыми творческими свершениями!

Список использованной литературы

1. Вардугин В. И. «... И гармошки перебор – саратовский разговор»: документальная повесть / В. И. Вардугин. Саратов: Сарат. гос. тех. Университет, 2014. 400 с.
2. Куликова Л. В. Где течёт Баланда. Саратов: Саратовтелефильм-Добродей, 2011. 212 с.
3. Лебедев А. Е. Грибков Николай Васильевич // Саратовская государственная консерватория им. Л. В. Собинова: 1912-2012: Энциклопедия. / М-во культуры Саратовской обл.; Саратовская государственная консерватория; отв. Ред. О. Б. Краснова. Саратов: Изд. ИП Везетинова, 2012. С. 96.
4. Ломако В. П. Вступительное слово // Саратовские переборы. Репертуарный сборник пьес для ансамблей саратовских гармоник. Саратов, Саратовский областной центр народного творчества, 2005. С. 3-6.
5. Михайлин Ю. Звучат саратовские гармоники // Коммунист (Саратов). 13 декабря 1983 г. Л. 4.
6. Самохин А. Н. Саратовская гармоника: история исполнительства на инструменте и подготовка кадров // Памятники истории, культуры и архитектуры г. Саратова: материалы VI городской научно-практической конференции (Саратов, 14 апреля 2017 г.) / под ред. Д. А. Андреева, А. А. Конопленко. Саратов: ИЦ «Наука», МУК «Культурный центр имени П.А. Столыпина», 2017. 250 с. С. 72-81.
7. Самохин А. Н. Саратовская гармоника: традиции исполнительства и подготовка кадров // Актуальные проблемы музыкальной педагогики. Сборник научных трудов (по материалам Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы музыкальной педагогики», 29 марта 2017 г.). Выпуск VIII. Саратов: Издательский центр «Наука», 2017. С. 236-241.
8. Самохин А. Н. Становление и развитие профессионального народно-инструментального образования в Саратове // Образование в современном мире: сборник научных статей / под ред. проф. Ю.Г. Голуба. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2015. Вып. 10. С. 27-33.
9. Смольянинов Ю. В. «Ой, цветёт кудрявая рябина» // Саратовские переборы. Репертуарный сборник пьес для ансамблей саратовских гармоник. Саратов, Саратовский областной центр народного творчества, 2005. С. 29-31.
10. Смольянинов Ю. В. «Весёлые наигрыши» // Саратовские переборы. Репертуарный сборник пьес для ансамблей саратовских гармоник. Саратов, Саратовский областной центр народного творчества, 2005. С. 32-39.
11. Смольянинов Ю. В. «Ах, ты, степь широкая» // Саратовские переборы. Репертуарный сборник пьес для ансамблей саратовских гармоник. Саратов, Саратовский областной центр народного творчества, 2005. С. 40-42.

ЛЕКЦИЯ-БЕСЕДА О МУЗЫКЕ В ИНСТИТУТЕ ИСКУССТВ

В статье представлена лекция-беседа о музыке, посвящённая творчеству известного саратовского композитора и исполнителя И. Я. Паницкого, приведены возможные варианты включения в беседу фрагментов музыкальных произведений.

Ключевые слова: лекция-беседа, творчество И. Я. Паницкого.

Лекция-беседа о музыке – это вид музыкально-просветительской деятельности, предполагающий устное систематическое и последовательное изложение материала по какой-либо проблеме, сопровождаемое исполнением музыкальных произведений, а также предполагающее использование оратором диалоговых методов, форм театрализации и аудиовизуальных средств воздействия на слушателя.

В Институте искусств СГУ имени Н. Г. Чернышевского данный вид музыкально-просветительской деятельности используется как ведущий в третьем и пятом семестрах у бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Музыка»), по дисциплине «Музыкально-инструментальная подготовка». Лекция-беседа готовится в течение всего семестра в рамках учебного процесса и предоставляется на конкурсной основе во время зачётно-экзаменационной сессии.

Для успешного осуществления данного вида музыкально-просветительской деятельности студенту необходимо соблюдать ряд требований.

- Наличие темы и проблемы, связанной с музыкальным искусством.
- Определение возраста аудитории (например, лекция-беседа о музыке для детей младшего школьного возраста и т.д.).
- Продолжительность лекции-беседы – 10-15 минут.
- Исполнение во время беседы 5 музыкальных произведений (одно произведение обязательно от начала до конца).

Презентация лекции-беседы на конкурсной основе оценивается по следующим критериям:

- логика, построение, содержательность (от 0 до 10 баллов);
- выразительность и эмоциональность преподнесения материала (от 0 до 10 баллов);
- художественность инструментального исполнения (от 0 до 10 баллов).

В соответствии с указанными требованиями и критериями нами была подготовлена лекция-беседа о творчестве саратовского композитора и музыканта Ивана Яковлевича Паницкого с необычным названием «Недюжинный музыкант с ушами как у Моцарта». Стиль её изложения подходит как для детей среднего, так и старшего школьного возраста. Познакомимся с лекцией-беседой поближе, вначале которой звучит произведение

И. Я. Паницкого «Волжанка». Оно создаёт соответствующую атмосферу для дальнейшего рассказа.

«Город Балаково расположился, как и многие волжские города, на возвышенном месте левобережья, почти в центре огромного, богатого своей знаменитой золотой пшеницей Заволожья. Именно в этот город и пришёл пятнадцатилетний пастух Яков, устроившийся грузчиком к мукомолу. Женившись через несколько лет на очень милой крестьянской девушке Кате, он обустроил гостеприимный дом, в который приезжало много друзей. И вечера нередко заканчивались исполнением городских романсов под аккомпанемент гитары. Дружной была у Якова семья, хоть и нелегко складывалась жизнь: четверо детей все-таки. А день 14 января 1906 года принёс им ещё одну благую весть: родился сын и дали ему имя по деду – Иван.

Стояли жгучие январские морозы. Ребёнка крестили в нетопленной церкви, простудив ему глаза. В земской больнице мальчику закапали сильный раствор – и никогда он не видел больше деревьев, неба, солнца. Наблюдая за Ваней, трудно было поверить, что этот ловкий и подвижный мальчишка совсем не видит. По голосам он различал всех своих соседей, чутко прислушивался к неслышному для нас порханию бабочки. Всё окружающее проникало в сознание мальчика главным образом в форме звуков. Это был целый океан звуков.

Вспоминая о своём детстве, Иван Яковлевич отмечал: «Окружающий мир действовал на меня гораздо сильнее, чем собственно музыкальные впечатления. Так, я любил слушать пароходные гудки. Они создавали мне обстановку, образ. Пароходы для меня были живыми существами. Через их голоса я полюбил Волгу, я представлял огромные просторы, которые ее окружают» [1, 1].

А родители, все ещё надеясь на чудо, возили мальчика к докторам. Так, один профессор из Хвалынского, внимательно осматривая мальчика, грустно сказал: «Зрение утрачено навсегда, купите ему гармошку, и пусть Ванюша, что услышит, то и сам подберёт. Из вашего сына может выйти недюжинный музыкант, – пошутил он, – вон у него уши какие, как у Моцарта. Кто такой Моцарт Яков не знал, но к этому имени отнёсся с большим уважением и при случае говорил: «У нашего Ванюши уши как у Моцарта». И гармонику вскоре купил, и с этого момента у четырёхлетнего Вани началась новая жизнь. Жизнь в музыке. На восьмиклавишной гармонике маленький музыкант имел возможность разучивать народные мотивы и вальсы.

Собственно, с этих вальсов, как говорил сам Иван Яковлевич, начался его путь в искусство. Подбирая на слух их весёлые и грустные, стремительные и протяжные мелодии, сам того не замечая, он приносил в музыку что-то своё, делая её более выразительной.

Написаны вальсы в свойственном ему полифоническом стиле, требующем от исполнителей высокого художественного мастерства. Каждый из них – это выразительный музыкальный образ, эмоциональное содержание которого раскрыто в названии вальса – «В минуты грусти», «Оборванные струны», «Осенний сон»... (звучит произведение «Осенний сон» А. Джойса в обработке И. Я. Паницкого).

Вальсы и обработки народных песен – это его первый репертуар сольного концерта в двух отделениях, а ведь солисту в то время было всего пять лет. Многие советовали родителям подумать о серьёзной учёбе талантливого сына, но эту мысль пришлось оставить. Тиски нужды все сильнее и сильнее сжимали семью отца, и с шестилетнего возраста юный музыкант стал работать по найму: играл по десять-двенадцать часов вместе со своим старшим братом в душных, прокуренных залах ресторанов и трактиров! Так проходили детские годы Паницкого Ивана Яковлевича – выдающегося исполнителя на баяне, солиста Саратовской филармонии, известно всем любителям русских народных музыкальных инструментов.

В восемнадцатом году двадцатого столетия Иван впервые услышал баян. Мечта овладеть игрой на нем глубоко запала в душу мальчика. Однако путь к баяну оказался долгим. Первой профессиональной школой стали годы обучения игре на фортепиано, затем увлечение скрипичным искусством и занятия в Саратовском музыкальном училище. Именно здесь зародились истоки академического направления в искусстве Паницкого (звучит романс «Я встретил Вас» в обработке И. Я. Паницкого).

Трудно сейчас сказать, как сложилась бы творческая судьба Паницкого-скрипача, но сегодня мы благодарны случаю, подарившему нам Паницкого-баяниста.

Этому легендарному незрячему музыканту и импровизатору удалось раскрыть неограниченные возможности русского баяна – в его руках инструмент зазвучал по-новому, заиграл иными, необычайными гранями. «Если с появлением скрипки Бог вселил всю свою страсть в Никколо Паганини, то с появлением баяна Бог отдал душу вам, Иван Яковлевич», – так отзывались об искусстве Мастера его постоянные слушатели.

До Паницкого никто всерьёз не воспринимал баянной музыки, никому в голову не приходило поставить этот, казалось бы, «неблагородный» инструмент в один ряд с такими классическими музыкальными корифеями как фортепиано или скрипка. Но для этого были свои причины: отсутствие настоящей школы, сложившихся традиций, специального репертуара, созданию которого и посвятил себя Иван Яковлевич.

Своеобразие его творческого метода тесно связано с традициями народного музицирования, когда автор является одновременно исполнителем собственных обработок, вариаций и наигрышей. Это ярко проявилось в обработках народных мелодий, которые составляют интереснейшую часть творческого наследия музыканта [1, 10]. Выходец из народных слоёв,

он с самого раннего детства впитал в себя богатство традиций музыкального творчества народа, владел во многом утраченным профессиональной школой баянистов искусством фольклорного музицирования, оригинальных наигрышей народных инструменталистов [1, 11] (*звучит р. н. п. «Как под яблонькой» в обработке И. Я. Паницкого*).

Другой важнейшей особенностью творчества Паницкого является импровизационность – особый дар, которым обладают немногие музыканты. Благодаря этому качеству искусство предстаёт как постоянно движущийся процесс, которому чужды схематизм, шаблон, раз и навсегда определённые, застывшие формы. То, что опубликовано из его репертуара, существующие грамзаписи – это фиксация лишь отдельных моментов сложнейшего и живого процесса его творческого мышления [1, 12].

Как представитель академической концертной эстрады Паницкий исполнял произведения разных стилей и жанров, куда наряду с обработками народных мелодий входят переложения сочинений Баха, Шуберта, Шопена, Глинки, Чайковского, полек, мазурок и полонезов. Например, известного всем полонеза Огинского (*звучит произведение Полонез М. Огинского «Прощание с родиной» в обработке И. Я. Паницкого*).

Музыкант вписал яркую страницу в историю становления и развития баянного искусства. На высоких образцах его исполнительского мастерства учились и учатся целые поколения баянистов. Сочинения Паницкого украшают программы известных исполнителей, аранжируются для различных инструментов, ансамблей, оркестров. Кафедрой народных инструментов Саратовской консерватории проводятся межвузовские конкурсы, фестивали, посвящённые творчеству нашего выдающегося земляка [2].

Лишённый зрения, он видел больше многих людей зрячих, проникая в самую суть характеров, человеческих душ. Эти скрытые для других связи возникали и ощущались им с поразительной ясностью, и в то же время несли в себе нечто неразгаданное, таинственное. Он воспринимал мир всем своим существом, каким-то не всегда объяснимым, даже для себя, образом, “шестым чувством”» [2].

В заключение следует отметить, что освоение данного вида музыкально-просветительской деятельности позволяет формировать необходимые будущему педагогу-музыканту профессиональные компетенции и в целом подготавливать к ведению уроков музыки в общеобразовательной школе.

Список использованных источников

1. Галактионов В.М. Чарующая песнь его баяна: О творчестве И. Я. Паницкого. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1985. 19 с.
2. МАУДО «Детская школа искусств №2 им. И. Я. Паницкого [Электронный ресурс]. URL: https://dschi2panickogo.ucoz.ru/index/i_ja_panickij/0-17. (Дата обращения: 15.12.2018).

МУЗЫКАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ «CON AFFETTO PER IL VIOLONCELLO»

В статье представлен музыкально-просветительский проект, посвящённый знакомству детей с музыкальным инструментом – виолончелью, приведены возможные варианты включения в проект фрагментов музыкальных произведений.

Ключевые слова: музыкально-просветительский проект, виолончель.

В условиях современной социокультурной ситуации процесс музыкального просвещения школьников в большей степени подвержен стихийному воздействию средств массовой коммуникации и молодёжной субкультуры. При этом коммерциализация сферы культуры сделала малодоступным посещение филармоний, концертных залов для значительного числа любителей музыки. Все это негативно влияет на формирование музыкального вкуса и предпочтений детей. Потому особое значение приобретает раскрытие глубоко социальной природы профессии педагога-музыканта, которая проявляется в непосредственном выполнении задач музыкального просвещения – распространении среди ученической молодёжи высокохудожественных образцов музыкального искусства, повышении общего уровня культуры, духовности каждого ученика и, соответственно, общества в целом.

Вопросы музыкального просвещения и музыкально-просветительской деятельности в научно-педагогической литературе представлены достаточно широко и разносторонне. К наиболее распространённым формам музыкально-просветительской работы педагога-музыканта исследователи относят: создание хорового и оркестрового коллективов, вокальных и инструментальных ансамблей, музыкальных кружков и клубов, детского музыкального театра и филармонии; выпуск музыкального журнала или газеты; организация индивидуальных занятий по обучению игре на инструменте или сольному пению; проведение фестивалей, конкурсов; посещение концертных залов и музыкальных абонементов, а также проведение лекций-концертов и музыкальных бесед. К музыкальному лекторию не раз обращались выдающиеся музыканты прошлого (Б. В. Асафьев, Г. Г. Нейгауз и другие), выступая в роли блистательного собеседника и не менее блистательного исполнителя.

Определяющее значение лекции-концерта, беседы о музыке приобретают в исследовательско-педагогической работе В. Н. Шацкой. В её книге «Музыка в школе» изложен целый ряд методически ценных рекомендаций по развитию восприятия, художественного вкуса детей под влиянием регулярно проводимых музыкальных бесед. Среди рекомендованных ею методических приёмов: целесообразные вопросы к детям, взаимообусловленная связь характера и содержания беседы учителя с исполняемым про-

изведением, использование «живого» показа произведения учителем, чёткое определение цели беседы [4].

Продолжая и развивая музыкально-просветительские идеи В. Н. Шацкой, Д. Б. Кабалевский наполняет беседу о музыке новым смыслом, поднимая её просветительское значение на более высокий уровень. В его книге «Как рассказывать детям о музыке» широко освещены тематика и типы бесед, методические приёмы, затрагивающие специфику их проведения и направленные на активизацию аудитории (вопрос, контраст, неожиданность), раскрывается логика их построения, рассмотрен перечень самых распространённых ошибок ведения бесед [2]. Эта книга долгие годы служила незаменимым настольным пособием для многих учителей и музыкантов-просветителей.

Таким образом, музыкально-просветительская деятельность является неотъемлемой частью профессиональной компетентности учителя музыки. Освоение данного вида профессиональной деятельности будущий педагог-музыкант начинает ещё в стенах учебного заведения. Так, в институте искусств Саратовского университета в форме музыкального лектория проходит промежуточная аттестация 5 семестра по дисциплине «Музыкально-инструментальная подготовка», результат которой представлен ниже.

Лекция-беседа о музыке «*Con affetto per il violoncello*» для детей среднего и старшего школьного возраста»

Она как истинная дама
На шпильке тоненькой стоит.
При этом спину держит прямо,
Приняв слегка наклонный вид.
Всегда в объятьях кавалера,
Всегда на чьём-нибудь плече,
Она прелестна, как Венера
При первом солнечном луче.
А если в зале гасит свечи
Пришедший с улицы сквозняк,
Любой поклонник ей на плечи
Готов накинуть свой пиджак.

(Дядина С. Г.)

(Звучит фрагмент произведения П. И. Чайковского «Размышление»)

Сегодня наша беседа «*Con affetto per il violoncello*», что в переводе с итальянского «С любовью о виолончели» пойдёт о музыкальном инструменте группы смычковых, первые упоминания о котором встречаются в XVI веке в Италии. Термин «смычковый» означает, что для игры на инструменте необходимо вести по его струнам специальным предметом – смычком, небольшой палочкой с натянутыми волосками. Смычок обычно делают из дерева и настоящего конского волоса. Чтобы инструмент звучал, смычок натирают канифолью.

Первым известным создателем виолончели был Никола Амати, но только его ученик, знаменитый Антонио Страдивари создал стандартный инструмент сегодняшнего дня и на данный момент его виолончель «Дюпора» считается самым дорогим музыкальным инструментом мира. Дюпор – гениальный виолончелист был её владельцем долгие годы до самой смерти, поэтому виолончель и получила такое название. Она немного поцарапана. Существует версия, что это след от шпор Наполеона. Император оставил эту метину, когда пытался научиться игре на этом музыкальном инструменте и обхватил его ногами [3]. Потому что в отличие от скрипки, на которую внешне она очень похожа, виолончель держат не в руках, а ставят вертикально, оперев её о пол специальным шпилем. До середины XIX века на виолончели играли без шпиля. В те времена исключительно мужчины осваивали этот инструмент, используя технику зажима его краями ног. Изобретение шпиля было связано с популяризацией в обществе игры на виолончели у женщин наравне с фортепиано и скрипкой. Изначально они держали виолончель сбоку, а не так, как сегодня, то есть между ногами.

Посмотрите, какая затейливая форма у виолончели. Изогнутость линий виолончели связана с характером звука, который она издаёт. Голос струны отражается внутри корпуса инструмента и разливается в разные стороны – получается, как бы многоголосое эхо, поэтому звук виолончели очень густой, насыщенный и певучий. Каждая из четырёх струн виолончели имеет своё особое звучание, свойственное только ей. Так, низкие звуки напоминают басовый мужской голос (*провести смычком по нижней струне*), верхние – более нежный и тёплый женский альтовый (*провести смычком по верхней струне*). Поэтому кажется порой, что она не просто звучит, а «разговаривает» со зрителями. Именно таким завораживающим глубинным звуком и удивляет виолончель. Вследствие этого, её широко используют, когда нужно выразить в музыке печаль, отчаяние или глубокую лирику и в этом ей нет равных. Удивительно, что до творчества Л. В. Бетховена композиторы не придавали особого значения певучести этого инструмента. Ведь в XVI и XVII столетиях виолончель была лишь аккомпанирующим участником ансамбля, то есть под него исполнялись песни либо звучал другой инструмент.

Пиком популярности этого струнно-смычкового инструмента ознаменована середина XVIII века, когда появляется большое количество сольных произведений, написанных композиторами специально для него. В результате виолончель начинает свой путь в качестве уже солирующего концертного инструмента.

(Звучит фрагмент из Концерта До мажор Й. Гайдна)

В судьбе каждого инструмента есть человек, сумевший открыть его заново, выявить особенности, о которых никто прежде не подозревал. Таким человеком для скрипки стал Паганини, для фортепиано – Рахманинов,

а для виолончели – Казальс – испанский виолончелист виртуоз, прославившийся в XX в. Его игру называли «настоящим чудом». Благодаря Казальсу музыкантам стала доступна и сложнейшая виртуозная техника на виолончели.

Однажды в Париже был устроен оригинальный конкурс. В нём принял участие великий виолончелист Казальс. Изучалось звучание старинных инструментов, изготовленных мастерами Гварнери и Страдивари, а также звук современных виолончелей, сделанных на фабрике. Всего приняли участие в эксперименте 12 инструментов. Свет погасили в целях чистоты эксперимента. Каково же было удивление жюри и самого Казальса, когда, послушав звучание, судьи отдали современным моделям за красоту звучания в два раза больше баллов, чем старинным. Тогда Казальс сказал: «Предпочитаю играть на старых инструментах. Пусть они проигрывают в красоте звука, но у них есть душа, а нынешние имеют красоту без души» [1, 3]. Да, виолончелист Пабло Казальс любил и баловал свои инструменты. В смычок одной из виолончелей он вставил сапфир, который подарила ему королева Испании.

Кроме людей, прославивших этот инструмент, в жизни каждого музыкального инструмента есть сочинения, которые можно назвать знаменательными. Они явились своего рода открытием их возможностей, выходом на большую сцену, началом большого и длительного триумфа. Для виолончели подобным пропуском в мир великих свершений стали виолончельные Сюиты И. С. Баха.

Шесть виолончельных сюит Баха, построенные в виде циклов из семи пьес преимущественно танцевального характера, стали во многом революционными для того времени. Созданные для виолончели соло, они испытали на себе влияние полифонического гения Баха и определили виолончель в круг мелодически совершенных инструментов, которым под силу передавать эмоции глубокого плана. Сольные сюиты Баха открыл Пабло Казальс в первой половине XX века, он отмечал: «Бах видел технические возможности инструмента, – возможности, которые в то время не получили должного применения. Здесь, как и во многих отношениях, он шёл впереди своего времени». В наше время не один серьёзный конкурс виолончелистов не обходится без Баха.

(Звучит Куранта из 1 сюиты-сонаты соло И.С. Баха)

Русское виолончельное искусство существует к настоящему времени более двух с половиной столетий – с тех пор, как в придворных и крепостных оркестрах в начале XVIII века появились первые музыканты, игравшие на инструментах виолончельного семейства. Но зарождение русской виолончельной школы как одной из ведущих исполнительских школ мира связано с именем Карла Юльевича Давыдова, которого П. И. Чайковский называл «королём виолончели».

Также в нашей стране большой вклад в популяризацию виолончели внёс Мстислав Ростропович. Этот музыкант-виртуоз и великий педагог впервые исполнил более ста новых произведений для виолончели, а также вырастил не одно поколение выдающихся солистов, которые укрепили положение виолончели как сольного инструмента, наряду с фортепиано и скрипкой. Именно Мстислав Ростропович придал мощнейший импульс композиторскому творчеству многих отечественных и зарубежных авторов, которых писали специально для этого музыканта. А перечень фамилий этих авторов звучит сам по себе как уникальная симфония: Прокофьев, Шостакович, Бриттен, Хачатурян, Хренников, Кабалевский, Вайнберг, Борис Чайковский, Лютославский, Шнитке, Щедрин и другие. Когда Бенджамин Бриттен впервые услышал Ростроповича в Лондоне в начале 60-х годов, он написал: «Я был полностью захвачен его гением и личностью». То же самое может сказать каждый, кто когда-либо знал Мстислава Ростроповича.

(Звучит «Экспромт» А. Арутюняна)

Сегодня жизнь виолончели очень многогранна. Её производят не только из дерева, но из углеродного волокна или алюминия. Известная художница-абстракционистка Джулия Борден рисует свои удивительные картины не на холсте, а на виолончелях. А в 2014 году южноафриканец поставил рекорд по продолжительности игры на виолончели, проиграв беспрерывно 26 часов. Вследствие чего, попал в книгу рекордов Гиннеса. На этом смычковом инструменте группа из Финляндии «Aposalyptika» исполняет тяжёлый рок [1, 3]. До появления этого феерического музыкального коллектива никто бы и подумать не мог, что виолончель способна показать такую страсть, дикость и необузданность.

(Включить видеотрейлер с исполнением группы «Aposalyptika»)

Будь-то группа, исполняющая тяжёлый рок, или художник, расписывающий инструмент; студент, подготовивший просветительский проект, или ребёнок, обучающийся игре на инструменте в музыкальной школе – всех этих людей объединяет одно – любовь к виолончели.

Список использованных источников

3. Soundtimes.ru [Электронный ресурс]. URL: <http://soundtimes.ru/simfonicheskaya-muzyka/putevoditel-po-instrumentam/violonchel>. (Дата обращения: 12.12.2018).

4. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке. 3-е изд., испр. М.: Просвещение, 1989. 191 с.

5. Межшкольный эстетический центр г. Краснодара [Электронный ресурс]. URL: <https://mec-krasnodar.ru/component/content/article/2-uncategorised/568-%D0%B2%D0%B8%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%BD>. (Дата обращения: 12.12.2018).

6. Шацкая В. Н. Музыка в школе. М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1950. 176 с.

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ФОРТЕПИАННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ФРАНЦА ЛИСТА

Статья посвящена анализу творческих и исполнительских принципов Ф. Листа. Автор уделяет особое внимание его фортепианному исполнительскому стилю, призывая современных исполнителей как можно подробнее изучать листовскую фактуру, воспоминания современников-слушателей выдающегося венгерского пианиста для создания в собственной современной интерпретации его пьес наиболее стилистически точного образа, заложенного в нотном тексте Ф. Листа.

Ключевые слова: Ф. Лист, интерпретация, фортепианное исполнительство, исполнительский стиль, романтизм в музыке.

XXI век со всей определенностью выявил непреходящее значение мирового классического и романтического искусства. Это подлинный фундамент художественного постижения мира и души человека, непреходящий импульс для развития таланта. Вечно длящаяся жизнь музыкальных сочинений, отражающаяся в исполнительских интерпретациях, опирается на великую культуру прошлого, которая не может восприниматься как статичный музейный экспонат. Это овеянное поэзией и открытое для души истинное богатство. Искусство прошлого каждый раз по-новому раскрывается современными исполнителями, которым присуща собственная точка зрения, индивидуальный душевный настрой. В силу этого каждый пианист выбирает из романтического наследия то, что ему близко, и стремится создать новое и оригинальное, учитывая и воспроизводя образ сложного современного мира. Отсюда вырастает проблема интерпретации, и ее решение всегда актуально.

Произведения великого романтика XIX века Франца Листа составляют основу концертных программ множества пианистов. Они непременно используются и в учебном репертуаре музыкальных вузов. Его фортепианное творчество явилось кульминацией в развитии не только венгерской культуры, но стало широко известным во всем мире. Для интерпретации его фортепианных сочинений пианистам необходимы определённые качества, отличающиеся от тех, которые целесообразны при интерпретации других композиторов, например, Ф. Шопена или Р. Шумана.

Среди наиболее значимых положений эстетики романтизма выделим те, которые близки мировосприятию Ф. Листа: абсолютизация творческого потенциала личности, стремление всесторонне показать внутренний мир человека, значение преобразующей силы искусства.

В XIX веке общество окончательно утвердилось в сознании музыки как содержательного и смыслового искусства. Эта ситуация способствовала раскрытию небывалых ранее возможностей музыкальной культуры данного периода. Начал проявляться значительный общественный интерес к

публичным концертам. В первой половине XIX столетия небывалого расцвета достиг зародившийся в классическом искусстве тип концертирующего виртуоза, который демонстрировал исполнительскую деятельность на эстраде, выступая на разных концертных площадках. Среди инструменталистов-виртуозов были представители различных специальностей. Однако на первом плане блистали, прежде всего, пианисты, чему способствовала стремительная эволюция технических и выразительных возможностей фортепиано – общепризнанного «короля инструментов» романтической эпохи.

На пике исполнительской популярности возвышалась фигура Франца Листа – «Пианиста № 1» XIX века. Во второй половине XIX века конкуренцию ему составит русский виртуоз и выдающийся художник Антон Рубинштейн. Игра Листа вызывала «настоящее сумасшествие», все известные пианисты-виртуозы того времени (М. Клементи, И. Крамер, М. Рис) отдавали ему пальму первенства. Ф. Шопен и Р. Шуман, несмотря на критическое восприятие многих сочинений Ф. Листа, всегда признавали особый артистический дар выдающегося пианиста. При сравнениях возникало имя Николо Паганини – великого мастера смычка: «Этой способности подчинять себе публику, возвышать, уносить и низвергать, нельзя встретить в такой мере ни у одного художника, за исключением Паганини» [3, 242].

Плодотворная и обширная универсальная деятельность Франца Листа справедливо признана одним из наиболее ярких проявлений художественного творчества романтизма, оказавшей огромное влияние на последующее развитие музыкального искусства. Ф. Лист был подлинным новатором в собственных сочинениях и пианистических приёмах, уверенно реформировал устоявшиеся концертные традиции. Именно ему современные пианисты обязаны возникновением и широким распространением формы сольного концерта. Он называл его *Recital*, героем целого вечера являлся только один исполнитель. Для того времени это было неожиданно и ново, так как в практике устоялась форма сборного концерта, своего рода «музыкального абонемент», где собирались для выступления разные инструменталисты, вокалисты и камерные составы. В сольном концерте был представлен «музыкальный монолог», и выступление пианиста приравнивалось к выступлению оратора. Ф. Лист подчеркивал: «Я сказал бы, как Людовик XIV, с гордостью публике: Концерт – это я!» [3, 227].

Венгерский пианист выступал в публичных концертах постоянно, до последних дней жизни. Разрывая принятую классическую норму, он развернул рояль таким образом, чтобы посетители концертов могли лучше разглядеть впечатляющий профиль музыканта и его руки. Иногда Ф. Лист ставил на сцену несколько инструментов и путешествовал между ними, играя на каждом с впечатляюще равновеликим блеском. Эмоциональный напор и сила удара по клавишам были таковы, что во время турне он

оставлял за собой по всей Европе порванные струны и сломанные молоточки. Это была неотъемлемая часть того театрализованного представления, каким являлся его сольный концерт. Пианист мастерски воспроизводил на рояле звучность полного оркестра, в чтении нот с листа ему не было равных, славился он и блестящими импровизациями. Общественный статус музыканта возвысился до уровня подлинного художника, своего рода медиума или «демиурга», провозвестника божественных трансцендентных откровений.

Одним из основных качеств, необходимых для интерпретации фортепианных сочинений Ф. Листа, безусловно, является виртуозность. Она связана с представлением технического совершенства, без которого немислима та особенная свобода, благодаря которой исполнитель, выходя на сцену, осознаёт себя подлинным артистом и ощущает аффектированную уверенность.

Виртуозность не является понятием однонаправленного действия, напротив, для характеристики предполагается целый спектр качеств и способностей. С одной стороны, учитываются достаточно высокие от природы генетические физические качества, например, величина рук, растяжка, крепость пальцев и т.д. Если обратиться к классификации Ф. Листа, то на первом месте находилась крупная техника: октавы и аккорды (известно, что Лист подразделял пианистические трудности на 4 вида, по их возрастающей сложности: октавы и аккорды; тремоло и трели; двойные ноты, терции, сексты; гаммы и арпеджио. В фортепианных произведениях в разных пропорциях сочетаются, как правило, все эти формулы). Начальное обучение пианистов он рекомендовал начинать не с гамм и арпеджио, которые в его технической системе находились на последнем месте, а сразу с репетиционных интервалов (например, квинты или сексты), которые бы настраивали двигательные ощущения молодого пианиста и способствовали необходимой растяжке. Сама по себе рука Листа была очень крупной, а пальцы – длинными; он свободно брал квинту через октаву в интервальном наполнении.

Приоритетным техническим приёмом считались вращательные и потряхивающие движения рук. Речь идет о технических формулах тремоло и репетиций. «Дьявольские» трели и тремоло выдающегося виртуоза поражали публику и непременно приводили в трепет слушателей. Поэтому одним из трансцендентно трудных сочинений считается транскрипция Моцарт–Лист «Дон Жуан», где в самом начале есть техническая формула тремоло с трелью, исполняемой наиболее слабыми пальцами 4-м и 5-м.

Наличие запредельных сложных виртуозных мест – отличительная черта фортепианного стиля Листа. В его пьесах присутствуют развёрнутые длительные фрагменты (октавные и аккордовые), требующие разработанной, яркой и эффектной крупной техники. Назовем ещё один вид фортепианной техники, который у Листа имеет трансцендентное значение и кото-

рому любой современный пианист должен уделить особое внимание, – это скачки. Трудно без длительной и продуманной тренировки освоить головокружительные скачки в кодах «Мефисто-вальса», Фантазии-сонаты «После чтения Данте».

Нередко разработанные физические качества соотносят с понятием «техника». Выделяют беглость, координацию, силу, выносливость, четкость. Однако этих качеств пианисту недостаточно. Можно ли утверждать, что умелое сочетание октав и аккордов, двойных нот, арпеджио, гамм и трелей, делает музыкальное произведение виртуозным? Необходимо с уверенностью подчеркнуть, что технические сложности не делают сочинение виртуозным.

Во всяком случае, уровень художественного осмысления эти качества не охватывают и не обеспечивают. Напомним известные слова Ф. Листа: «Aus dem Geiste schaffe sich die Technik, nicht aus der Mechanik» [4, 136]. Отдавая ключевые позиции художественному потенциалу пианиста, он подчёркивал, что техника рождается из духа, не из механики.

Пианист должен обладать развитой и свободной от рутины фантазией и воображением, иметь обширный кругозор в сфере разных искусств (живописи, поэзии, музыки, пластики, театра и т.д.). Напомним, что Ф. Лист во всех видах творчества приоритетным считал синтез искусств, при котором реализующими инструментами интерпретации являются программа, сюжетность, принципы образности исполнения.

Кроме того, пианист должен обладать развитой техникой звукоизвлечения, уметь извлекать звук не только разной силы, но и разнообразный по тембральным качествам, гибко фразировать, владеть разнообразными штрихами. Многие из этих качеств относятся к технике, за исключением фантазии, которая имеет ментальную природу. Можно утверждать, что виртуозность, сконцентрированная в понятии «техника», определяет качество интерпретации и наличие арсенала средств у исполнителя.

Однако есть и другая сторона виртуозности, понимаемая как особое свойство исполнительской природы, не укладывающееся в рамки рационального объяснения. Оно в определённой степени трансцендентно и в переносном смысле может быть сравнимо с природной стихией. Этой способностью электризовать атмосферу концертного зала, гипнотизировать слушателя обладали величайшие исполнители. Их имена хорошо известны истории исполнительского искусства. Однако именно Франц Лист, обладая феноменальными природными данными, уникальными техническими возможностями, огромной силой исполнительской энергетики, представляет для нас фигуру идеального исполнителя-виртуоза, который, подобно полководцу, увлекает за собой неизменно покоренную им публику.

Многим пианистам под силу усовершенствовать собственную технику, развить скорость и беглость пальцев, укрепить аккорды и октавы, но собрать из разрозненных формул в единое целое общее понятие «виртуоз-

ность» практически невозможно. Это целостное понятие, не складывающееся по частям. Сам Ф. Лист отмечал: «Виртуоз – не каменщик, верно и добросовестно обрабатывающий долотом камень, по эскизу архитектора... Он творит так же, как сам композитор, ибо в нём должны бушевать те страсти, которые он должен передать в их полном великолепии... В действительности, музыкальное произведение представляет для виртуоза трагическую и захватывающую инсценировку чувств. Он призван заставить их говорить, петь и вздыхать, передавать их соответственно собственному пониманию» [2, 40].

Ф. Лист как пианист, выступая на эстраде, был подвержен эффектам театрального, иногда декоративного характера, использовал он драматические эффекты и в композиторском творчестве. Время, в которое жил великий мастер, создавало благоприятный для этого исторический фон, поднимая личность на недостижимый пьедестал, придавая его гению ореол героя, «завоевателя» сцены.

В его творческих принципах сочетаются высшие идеалы и борющиеся начала, духовное и материальное, дьявольское и ангельское. Виртуозный аспект более всего соотносится с фортепианными произведениями, так как Лист-пианист не мог не отразить свой потенциал в сочинительстве. Диалектика сопряжения двух сторон очевидна: композиторская оплодотворяет артистическую, и наоборот. Рояль был для него не одним инструментом, обладающим собственными выразительными возможностями. Композитор «слышал» в фортепианной звучности потенциал целого оркестра. Он считал, что «в объёме семи октав фортепиано заключает в себе объём всего оркестра, и десяти человеческих пальцев достаточно для воспроизведения гармоний, которые в оркестре могут быть переданы только соединением многих музыкантов» [4, 8]. Из этого высказывания, трактующего фортепиано как инструмент, способный передать интонационное и красочное богатство симфонического оркестра, вытекают такие черты листовского стиля, как фресковость и тембровая красочность.

Автор «Мефисто-вальса», как никто другой, обладал способностью превращать известный всем инструмент в подобие оркестра, раскрывать такие неведомые тайны уже как бы не фортепианного звука, которые только он один и мог раскрыть. Однако не все современники Листа положительно и восторженно воспринимали новации колористического изменения возможностей фортепиано. Среди критически настроенных современников были Ф. Шопен и Р. Шуман, которые внимательно следили за новыми техническими средствами и приёмами листовской «симфонизации» фортепиано. Множество биографических фактов ясно показывают, какая пропасть отделяла этих великих реформаторов романтического музыкального искусства.

Если Лист с симпатией относился к Шуману, называя его «великим поэтом и великим музыкантом» [3, 301], то Шуман не всегда мог скрыть

неприятие листовских новаций. С одной стороны, он признавал, что они делают фортепианное звучание более мощным и величественным, позволяют добиваться неиссякаемой энергии, яркого и разнообразного колорита. С другой стороны, он не разделял листовских воззрений на принципы симфонической трактовки инструмента. Многие, что делал Лист, ему было чуждо, он считал его новшества, в их наиболее общем проявлении, неестественными, вычурными и чрезмерно преувеличенными. «Как же он необыкновенно играет, – писал Шуман, – и смело, и бешено и всё же нежно и ароматно – этого я никогда не слышал. Но этот мир больше не мой мир» [3, 299].

Игра Листа ошеломляла, впечатляла и завораживала не только виртуозностью. Его рояль не просто звучал, под его пальцами он начинал обладать способностью к перевоплощениям, к лицедейству. Его исполнение поражало красочностью, он извлекал из рояля неслыханные до того звучности. Новаторство его пианистических приёмов и образная сфера произведений обуславливается поэтическим замыслом композитора, его идеями и устремлениями, которые наилучшим образом находили воплощение в фортепианном творчестве. Сочинения для фортепиано – обширнейшая область творчества Листа, охватывает весь период жизни композитора. Оно включает в себя наряду с оригинальными сочинениями также транскрипции и переложения симфоний, открывается современным пианистам как *Alter ego* его создателя.

Фортепианные тексты Лист называл «партитурами» [4, 10]. Он стремился многое подсказать будущему интерпретатору своих сочинений при помощи разнообразных ремарок, большую часть которых составляют обозначения образно-психологического характера (*misterioso, infernale, feroce, lamentoso, lagrimoso, dolcissimo, con intimo sentimento, con amore*), что позволяет сделать исполнение тонким и красочным.

Лист применял дифференцированную шкалу словесных ремарок, позволяющих ощутить разную степень ускорения или замедления. *Rallentando, ritardando, ritenuto* – эти термины, замедляющие движение, для композитора были неодинаковыми по самой степени замедления. Самое значимое замедление темпа он обозначал *ritenuto*, что свидетельствовало о том, что музыка должна почти остановиться. Также обстоит дело и с ускоряющими терминами – *accelerando, affretando, precipitato*, где последний термин означал наивысшую скорость ускорения.

Если проанализировать ритмические особенности, то становится очевидным стремление раздвинуть границы темпового пространства, сделать проявления темпоритмики понятными и детализированными для интерпретаторов его сочинений. Листовское *tempo rubato* нашло в нотных текстах многоаспектное отражение. Это не только соответствующие авторские ремарки или зафиксированные устные комментарии композитора, но и специфические «подсказки» для исполнителей – контрастные «со-

пряжения» различных типов пульсации (quasi-импровизационный речитатив, сопровождаемый монотонным аккомпанементом), фактурные формулы венгерских народных танцев, предполагающие характерный ритмический сдвиг (например, в рапсодиях). Воплощение агогических нюансов уникально в каждом единичном исполнении. В то же время, игра *rubato* требует соблюдения определённых правил компенсации ускорений и замедлений, мера которых должна быть управляема и контролируема. Благодаря этим гибким и тонким ускорениям и задержаниям поэтические пьесы Листа, как и его авторское исполнение, наполнялось естественным дыханием и особой пластикой. В качестве примера можно привести «Женевские колокола» или «Сонеты Петрарки» из разных «Годов странствий». В то же время Лист достаточно редко ставит в нотном тексте непосредственно сам термин *tempo rubato*, убеждённый в том, что понимающий пианист сумеет и без подсказки разгадать это «правило неправильности».

На примере фортепианных сочинений мы можем наблюдать и анализировать, как трансформации внутреннего мира Листа воздействовали на творческую составляющую его личности. С течением времени, как в исполнительском, так и в композиторском творчестве происходили изменения. Особый блеск виртуозности ранних произведений трансформировался в поздних сочинениях в иные, возможно, не столь яркие и броские формы.

Лирические образы с их певучей кантиленой нашли удивительное отражение в музыкальной ткани. Среди наиболее показательных произведений: «Sposalizio» (Обручение), «Sonetto di Petrarca» (Сонеты Петрарки), «Утешения», «Грёзы любви», «Серые облака», «Молитва к ангелу хранителю». Наряду с ярко выраженным виртуозным началом, лирическая составляющая в сочинениях Листа имеет в своей основе разнообразие интеллектуального, созерцательного, чувственного.

Стиль Листа многогранен, в нем взаимодействуют диалектически противоположные составляющие: виртуозная природная стихия и проникновенная лирика. При явно выраженном приоритете виртуозного начала проявляется сфера утончённого интеллектуализма, которая эволюционирует в философские и религиозные сферы. Противоречия творческой природы как одна из черт мировоззрения с полярными элементами демонической природы, параллельно существующей с «фаустианством» и областью высших, чистых духовных сфер, проявляется во всём творчестве. Назовем в качестве примеров Сонату *h-moll*, «Мефисто-вальс», «Скерцо и марш». Другая составляющая, как концепция взаимодействия начала теологического и антропологического, представлена следующими сочинениями: Фантазия-соната «После чтения Данте», «Totentanz» с неотступным *Dies Irae*. Они пронизаны возвышенными устремлениями, философской тематикой, сферами добра и зла, ада ирая.

Музыка Листа всегда отличалась «событийностью». При всей целостности развития музыкального материала, выделяется яркость, кон-

трастность, индивидуальность художественных образов. Центральное место занимает принцип монотематизма, при котором единство контрастных эпизодов достигается выростанием из общего тематического зерна. В противоположность композиторам классического периода, которые разрабатывали несколько тем, «распадавшихся» на фрагменты, Лист представляет мотивы как зародыши потенциальной темы, которая только начинает образовываться.

Работая над интерпретацией фортепианных сочинений, пианисту не следует забывать о функциональном значении программности, дополняющей музыкальный ряд, придающей художественным образам выразительность и характерность, которых невозможно достичь только музыкальными средствами. В этом проявилась одна из особенностей романтической эстетики – стремление отдельных видов искусства к сближению и взаимообогащению за счёт использования специфических черт друг друга. Венгерский композитор при помощи программы закладывал определённый сюжет, настраивая слушателя на событийный ряд, понимая, что связь со словесной, поэтической речью влияет на ассоциативность и осознанность интерпретации.

Применяя программный метод, композитор обновлял фортепианную музыку, связывая её с поэзией, живописью, скульптурой. Музыкальные примеры всем хорошо известны. В стремлении одухотворить сочинения, посвященные образам природы, он особое внимание уделял живописным качествам музыкальных пейзажей, красочная палитра которых нередко была насыщена «воздухом», «солнцем». Его привлекали яркие по колориту картины природы – Альпы, Италия. Листовская романтизация жанра музыкального пейзажа подготовила новации импрессионистов (эта черта особенно проявилась в Третьем году странствий, в пьесе «Фонтаны виллы д' Эсте»).

Завершим статью словами В. Стасова, который подчеркнул, что, начиная с Франца Листа, «для фортепиано возможно всё» [6, 21].

Список использованных источников

1. Алексеев А. Д. История фортепианного искусства: Учебник в 3-х ч. Ч. 1 и 2. 2-е изд., доп. М.: Музыка, 1988. 415 с.
2. Варганов С. Я. Концепция в фортепианной интерпретации: под знаком Франца Листа и Сергея Рахманинова. М.: Композитор, 2013. 576 с.
3. Мильштейн Я. И. Ф. Лист: В 2 т. Т.1. М.: Музыка, 1970. 864 с.
4. Мильштейн Я. И. Ф. Лист: В 2 т. Т.2. Изд. 2-е, расширенное и дополненное. М.: Музыка, 1971. 599 с.
5. Смирнова Н. М. Понятие о стиле в фортепианном исполнительском искусстве и музыкальной педагогике: монография. Саратов: SGK им. Л. В. Собинова, 2018. 142 с.
6. Стасов В. В. Лист, Шуман и Берлиоз в России // Избранные сочинения: В 3 т. Т.1. Живопись, скульптура, музыка. М.: Искусство, 1952. 735 с.

РОЛЬ ИВАНА ЯКОВЛЕВИЧА ПАНИЦКОГО В СТАНОВЛЕНИИ БАЯННОГО ИСКУССТВА В РОССИИ

В работе кратко анализируется жизнь и творческая биография выдающегося саратовского баяниста-виртуоза Ивана Яковлевича Паницкого. Рассмотрены различные грани его исполнительского стиля, особенности его интерпретации русских народных песен; отдельно освещена музыкально-просветительская деятельность И. Я. Паницкого.

Ключевые слова: И. Я. Паницкий, баян, Саратов, исполнительский стиль.

Историю развития баяна и баянного исполнительского искусства можно назвать стремительной и в своём роде уникальной. Чуть более полувека понадобилось для того, чтобы баян вызвал настоящий интерес у профессиональных композиторов и стал полноправным участником концертов академической музыки, а также приобрёл широкую популярность в транскрипциях выдающихся произведений классики и современной музыки.

Академическое баянное исполнительство в том виде, в котором оно существует на современном этапе, сложилось не только вследствие стремления исполнителей, мастеров-конструкторов к наиболее полному и разностороннему выявлению художественных возможностей инструмента, но и благодаря тенденции многих авторов музыки к воплощению в самобытном тембровом материале баяна наиболее серьёзных, глубоких и значимых художественных образов. Среди них – Иван Яковлевич Паницкий [2].

Когда говорят о Паницком, то в первую очередь отмечают своеобразие, уникальность дарования баяниста-виртуоза, заслуженного артиста РСФСР, Почётного гражданина г. Саратова. Многогранная творческая деятельность артиста во многом определила пути развития баяна в современном академическом искусстве. Паницкий-исполнитель берёт на себя роль сотворца, каждый звук его наполнен художественным смыслом, волнующей трепетностью, которая сродни вибрации певческого голоса.

Иван Яковлевич обладал уникальным и самобытным талантом. «Любая творческая индивидуальность формируется не только познанием искусства, но и восприятием окружающего мира с самого раннего детства. У Ивана Яковлевича духовное становление совершалось в неразделимом единстве, когда музыка – не профессия, не специальность, а сама жизнь» [2, б]. Размышляя о жизни, мастерстве, неповторимом искусстве, творческом методе Паницкого в истории баянной музыки, мы ссылаемся на книгу В. М. Галактионова «Паницкий, или Вечное движение», сумевшего последовательно рассказать о жизненном пути замечательного артиста и соединить это повествование с глубоким научным анализом творчества исполнителя и композитора.

Маленький Ваня родился на просторах Волги, в Балаково, 14 января 1906 года. Судьба лишила мальчика зрения, предопределив иные пути познания жизни. Главным средством постижения мира стал слух. Рассказывая о своих детских впечатлениях, Паницкий подчёркивал: «Окружающий мир действовал на меня гораздо сильнее, чем собственно музыкальные впечатления. Так, я любил приходить на берег и слушать пароходные гудки. Они создавали мне обстановку, образ Волги ... Пароходы были для меня живыми существами... через их голоса я и полюбил Волгу, я ощущал огромные просторы, которые её окружают» [1, 8]. Маленький Ваня мог безошибочно передать на своей гармонике эти голоса [2, 28].

В четыре года у Вани появилась необычная игрушка – маленькая семиклавишная гармоника. С этого момента у Ивана началась новая жизнь. Жизнь в музыке. Четырёхлетний мальчик не выпускал гармонию из рук, тогда родители и определили Ваню в обучение к местному гармонисту Фёдору Хаярову. В возрасте пяти лет он с огромным успехом у местной публики дал свой первый сольный концерт. Именно слушательская аудитория становится для Паницкого главным условием артистического, творческого становления и расцвета.

В 1918 году Иван услышал на пристани в Балаково игру баяниста и был потрясён звучанием этого инструмента. С тех пор мысль играть на баяне не покидала его. Серийного производства баянов в начале века ещё не было. Первые единичные экземпляры только стали изготавливаться мастерами Тулы, Москвы, Петербурга. В. Хегстром внедрил трёхрядную систему расположения клавиш правой клавиатуры на хроматической основе. Левая клавиатура строилась на соотношении кварто-квинтовых соотношениях басов и нескольких стандартных аккордов. В 1907 году П. Стерлигов создаёт баян с четвертым, дублирующим рядом на правой клавиатуре диапазоном около пяти октав. Затем в 1913 году с пятирядной клавиатурой. Изготавливались такие инструменты по специальным заказам и были очень дорогими. Россия в начале века повысился интерес к народной музыке, однако никто всерьёз ещё не воспринимал баянную музыку. Для этого были основания: отсутствие настоящей школы, сложившихся традиций, специального репертуара.

Яркий, индивидуальный исполнительский стиль Паницкого формировался под влиянием творческой и культурной жизни Саратова. Ваня стал выступать в клубах перед бойцами Красной Армии. «Это было трудное, но радостное время. Именно тогда у меня родилось сознание, что я, музыкант, могу быть полезным нашей молодой республике и доставлять своей игрой радость слушателям» [1, 44].

В начале двадцатых годов в Саратове стали популярны трио: скрипка, виолончель, фортепиано. Скрипка покорила Ивана, и он решил непременно научиться на ней играть. В 1925 году Ваня стал учащимся Саратовского музыкального училища по классу скрипки, однако из-за упорных за-

нятий он переиграл руку. Оставив училище, Иван вернулся к гармонике.

Инструментом он владел в совершенстве. К нему пришла настоящая слава. В 1927 году был организован конкурс, на который съехались талантливые гармонисты и баянисты не только Саратова и Саратовской области, но и других областей. Первой премии был удостоен Иван Паницкий. Он впервые выступил соперником настоящих профессиональных музыкантов. Высокая награда была впервые присуждена гармонисту.

Исполнительская манера Паницкого – музыкальный интеллект, умение мыслить крупно, тщательно прорабатывать все технические детали, звуковые новшества, превратившиеся впоследствии в новые приёмы исполнительской техники, а также владение наивысшим мастерством, – всё это способствовало обретению баяном его нового статуса. На протяжении всей жизни, долгие годы огромной, самоотверженной, разносторонней деятельности, Маэстро отстаивает утверждение баяна на академической сцене [2].

Паницкий внёс изменения в конструкцию левой клавиатуры. Вместо пяти рядов басовой клавиатуры (вспомогательные и основные басы, мажорные, минорные и доминанты септаккордов), он ввёл дополнительный, шестой ряд – уменьшенные септаккорды, расширив этим новшеством конструкцию баяна и гармонические созвучия. Иван Яковлевич одним из первых стал играть на баяне с уменьшенными септаккордами, чтобы избежать при исполнении того или иного произведения искажения гармонии. «Я понял, что на баяне можно петь, и полифонические обогащать фактуру музыки, и свободно вращаться в гармонических полях» – говорил Паницкий [1, 34].

Баян для Паницкого – своеобразный синтез фактурных возможностей фортепиано, интонационной чуткости скрипки, тембровой характеристичности гармонии. Последующее появление многотембровой конструкции инструмента, необычайно многогранной по тембровой палитре, привлекает к баяну многих талантливых авторов, создавших большой пласт высокохудожественных произведений, что впоследствии привело к активизации процесса создания художественно ценного оригинального баянного репертуара [2].

В 1932 году Ивану Яковлевичу предложили вести класс баяна в музыкальном училище. В то время было очень сложно обучать баянистов из-за разного уровня подготовки учеников, отсутствия нотных изданий, методических пособий, педагогического репертуара. Всё приходилось создавать в процессе работы. Иван Яковлевич Паницкий вошёл и историю баянного искусства не только как виртуозный исполнитель, но и как композитор [2].

Много труда отдал Иван Яковлевич переложению классической музыки для баяна, им созданы оригинальные полифонические обработки, множество музыкальных произведений. Большинство обработок сейчас в

постоянном репертуаре баянистов: «Жаворонок» Глинки, вальс «Радость любви» Крайслера, «Полонез» Огинского, «Чардаш» Монти, русские народные песни «Полосонька», «Во саду ли в огороде», «Вот мчится тройка почтовая», оригинальная собственная фантазия «Проводы новобранцев», различные старинные вальсы, танцы и многие другие произведения. В основе его обработок лежит вариационный полифонический принцип с многоголосием. Широкое использование полифонического стиля в сопровождении основной партии мелодии придаёт произведениям яркое оркестровое звучание. Раскрываются неограниченные возможности русского баяна, становится возможным исполнение на нем произведений в оркестровом «объёме» [2].

Новаторство Паницкого заключается в том, что изучив многие инструменты, он впитал в себя лучшие исполнительские традиции музыкального народного творчества, расширил музыкальные возможности баяна. Иван Яковлевич создал новую культуру звука. Он долго добивался того, чтобы исполнять произведения не одной основной, а одновременно несколькими партиями. Каждое своё произведение он стремился окружить многоголосием и когда слушаешь Паницкого, создаётся впечатление, что играет не один исполнитель, а дуэт или трио. С особым интересом Иван Яковлевич использовал меха баяна, ведь движением меха, по его мнению, можно выразить свои мысли, настроение [2].

Паницкий – один из лучших среди баянистов исполнитель русских народных песен, с их прекрасными вариациями. Паницкий – создатель собственной школы технической игры на баяне. С его именем связано рождение нового жанра сольного концерта на баяне. Много раз он подтверждал своё звание лучшего баяниста страны [2].

Его выступления всегда пользовались огромным успехом, никого не оставляли равнодушным. Паницкого знали и в Москве, и на Дальнем Востоке. Благодаря его таланту во многом изменилось отношение к баяну музыкантов классических специальностей. Он – один из первых баянистов, которые своей творческой деятельностью способствовали утверждению баяна в качестве равноправного сольного инструмента академической эстрады. Искусство Ивана Яковлевича Паницкого ещё очень долго будет приносить радость многим любителям музыки. Он был влюблён в своё искусство и верил, как и мы, в большое будущее русского народного инструмента – баяна.

Список использованных источников

1. Быстряков М. Баянист Иван Паницкий. Саратов: Приволжское книжное издательство. 1976.
2. Галактионов В. Паницкий, или Вечное движение. М.: РАМ им. Гнесиных, 1996. 172 с.

УЧЁТ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ХОРЕОГРАФИИ

В статье рассматриваются психофизиологические особенности детей старшего дошкольного возраста; приводятся примеры хореографических заданий, построенных с учётом возрастных особенностей данного возраста.

Ключевые слова: психофизиологические особенности, дошкольный возраст, хореография.

В психологии этап дошкольного возраста в развитии ребёнка ограничивается диапазоном 3-7 лет. Учёными выделяются следующие его периоды:

- младший дошкольный возраст – от 3 до 4 лет;
- средний дошкольный возраст – от 4 до 5 лет;
- старший дошкольный возраст – от 5 до 7 лет.

В силу профессионального интереса рассмотрим возможные проявления психофизиологических особенностей детей старшего дошкольного возраста на хореографических занятиях.

Благодаря широкой популяризации в средствах массовой информации хореографическое искусство сегодня активно привлекает внимание детей и их родителей. Этому же способствует потенциал самого танца, позволяющий ребёнку самовыражаться посредством движения и одновременно расходовать переизбыток природной энергии.

В старшем дошкольном возрасте дети осваивают свои первые социальные роли: начинают понимать своё место в семье, в детском саду, подражают взрослым, получают представление о труде и профессии. Танцевальные занятия способствуют их социальной адаптации, формируют трудолюбие, настойчивость, старательность, способствуют развитию самостоятельности и самосознания.

Ведущей деятельностью детей в этом возрасте становится игра. Её основная функция заключается в воссоздании той или иной эмоционально-насыщенной реальности, где ребёнок может перевоплощаться в различных героев, не только сказочных, но и вполне настоящих: мама, продавец, врач, учитель и т. п.

В процессе игры дети приобретают коммуникативные навыки, учатся устанавливать взаимоотношения со сверстниками и соподчинять свои личные желания правилам игры. В игре проявляется характер ребёнка. Именно игра способствует развитию всех психических процессов ребёнка, оказывает влияние на формирование его личности [2].

При работе с 5-7-летними дошкольниками важно помнить, что в этом возрасте их память и внимание становятся произвольными, а процесс

восприятия переходит из состояния реакции на раздражитель в состояние инструмента познания окружающего мира.

В этот период происходит становление чувственной сферы ребёнка: эмоции распознаются, их проявление обнаруживается у себя и у других. Чувства и восприятие у детей развиваются интенсивно и опережают развитие мышления. Это относится не только к проявлению радости или огорчения, но и к проявлению так называемых «социальных» эмоций – чувства гордости, чувства стыда. Главное – научить ребёнка ими управлять и направлять в нужное русло. Особенно это касается негативных эмоций. Без помощи взрослых здесь не обойтись.

Родители играют значимую роль и в нравственном развитии ребёнка. В дошкольный период дети начинают активно усваивать нормы поведения и морали, мыслить нравственными категориями: плохой – хороший, добрый – злой, честный – нечестный. Ценности, принятые в семье, передаются детям.

Ещё одно важное новообразование, появляющееся в этом возрасте, – подчинение личных мотивов общественным. Знание норм и правил поведения, а также умение оценивать свои поступки в старшем дошкольном возрасте приводят к тому, что ребёнок учится контролировать свои действия и управлять своим поведением [2].

Для данного этапа развития ребёнка характерно также осознание себя как существа определённого пола, появление способности оценивать не только себя, но и других. Однако начало формирования самооценки основывается на отношении к ребёнку его родителей.

Способность анализировать и осмысливать собственные действия, поступки, мысли – рефлексия – благоприятствует становлению социально адекватного поведения дошкольника.

Организм ребенка представляет собой единое целое, где деятельность одних систем находится в непрерывной взаимосвязи с деятельностью других. Старший дошкольный возраст можно назвать важным этапом для формирования двигательных навыков и физических качеств ребёнка. Одним из средств их развития могут стать занятия танцами.

Развитие скелета у детей дошкольного возраста еще не закончено, в нем присутствует много хрящевой ткани, что обуславливает его дальнейший рост, но при этом он очень мягок: под влиянием слишком большой физической нагрузки он может деформироваться. В этом периоде у детей еще недостаточно развернуты стопы (23°), но с возрастом разворачивание постепенно увеличивается. Одновременно с развитием ребенка развивается прыжок, а также возрастает быстрота ходьбы [3]. Именно поэтому педагогу-хореографу так важно следить за правильным и грамотным исполнением детьми различных движений. Постепенно во время занятий танцами в организме ребенка происходят адаптивные изменения, которые помогают детям приспособиться к регулярным физическим нагрузкам.

В хореографической педагогике существуют нормы нагрузок в соответствии с возрастом детей. Для старшего школьного возраста норма по количеству занятий составляет 2 раза в неделю, продолжительность занятия 35 минут. Таким образом, к 5-6 годам дети способны полноценно заниматься хореографией. Современные данные возрастной психологии позволяют утверждать, что мозг шестилетнего ребенка готов к усвоению доступной информации в процессе систематического обучения. Однако следует иметь в виду, что в индивидуальном развитии детей одного и того же возраста наблюдаются отклонения от средних показателей темпа созревания мозга и всего организма – опережение или отставание. Кроме того, нужно учитывать и половые различия. В физиологическом отношении мальчики в среднем отстают от девочек на год-полтора, хотя те и другие имеют от рождения одинаковое количество лет [1].

Следует, также, помнить, что в старшем дошкольном возрасте процессы возбуждения перевешивают процессы торможения. У детей этой возрастной категории еще очень слаба нервная система, эмоциональная сфера нестабильна. Дети очень энергичны, любят шуметь, задавать вопросы, бегать, вместе играть, но и ссориться. Хорошо понимают и запоминают содержание игр, заданий, этюдов, танцев. Любят слушать сказки, изображать животных и сказочных персонажей. Проявляют интерес к результатам своей работы. Однако дети этого возраста очень быстро переутомляются. Поэтому делать одно и то же действие долго они не могут. Внимание становится рассеянным, они начинают отвлекаться, баловаться, особенно это касается подвижных детей. Вести себя с ними следует осторожно и чутко. Каждые 5-7 минут на уроке с дошкольниками должно что-то меняться.

На танцевальных занятиях в процессе игры педагогом должны ставиться конкретные педагогические задачи. Например, научить детей слушать музыкальное сопровождение танца или упражнения, развивать их опорно-двигательный аппарат, дать представление о выражении своего отношения к исполняемому хореографическому образу и мн. др.

Для решения таких задач можно использовать следующие игры.

Распознавание музыки. Для этой игры необходимо наличие фортепиано и сопровождение концертмейстера или музыкальный центр и флэш карта. Суть игры: имеются три разножанровые композиции – марш, вальс, полька. Для начала детям нужно показать, какие движения нужно делать под ту или иную музыку. Затем начинается проигрывание музыки в разном порядке. Дошкольники должны угадать, какая мелодия звучит и продемонстрировать определенные движения, по окончании музыкального фрагмента прибежать на свои места.

«Рыбки». Дети стоят на своих местах, складывают ладошки перед собой. Как только зазвучит музыка, они начинают «плыть» по залу. При

слове «акула» должны «приплыть» на свои места. Эта игра развивает у дошкольников внимание и координацию.

«Огород». Дети стоят на местах. Педагог-хореограф говорит фразу: «ветер подул в правую сторону», все должны убежать вправо. Потом влево, назад, вперед. Так несколько раз. Далее дети прибегают на свои «грядки» и называют, что на них растёт.

«Зайчики». Играет музыка, дети прыгают по залу, музыка выключается, они должны сесть вниз – спрятаться от лисы/волка.

Занятия по хореографии несут в себе потенциал не только для физических изменений у ребенка. По мнению Шперовой М. С., растет культура поведения детей. Они становятся более вежливыми, находят друзей по интересам, начинают внимательней относиться к окружающему миру, чувствуют себя частью коллектива, между мальчиками и девочками складываются дружеские отношения. Воспитываются нравственные качества: от исполнения или просмотра танцевальных номеров у детей зарождаются яркие эмоции, они учатся чувствовать, ощущать, сопереживать, показывать свое отношение к чему-либо, различать хорошее и плохое, делать определенные выводы. Занятия хореографией имеют познавательное значение: в танце выражаются чувства, эмоции, отношения между людьми, их жизнь, которые расширяют кругозор ребенка и обогащают его новыми знаниями [4].

Таким образом, для получения от процесса занятий по хореографии с дошкольниками наиболее качественных ожидаемых результатов, а именно – формирования и развития нравственных качеств детей, их общей и эстетической культуры, эмоционального интеллекта, творческих способностей, то есть формирования личности ребёнка, важно и необходимо учитывать психофизиологические особенности детей.

Список использованных источников

1. Колесникова В. А. Особенности работы с детьми дошкольного возраста. Методические рекомендации для руководителей детских самодеятельных хореографических коллективов Ростовской области [Электронный ресурс] // Сайт Областного дома народного творчества. URL: <http://folkro.ru/mtdd/docs/> (дата обращения: 02.03.2019).

2. Психология младшего и старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Журнал PUPS.SU URL: <https://pups.su/psihologiya/psihologiya-doshkolnogo-vozrasta.html> (дата обращения 25.02.2019)

3. Рощина Н. И. Психофизические особенности развития детей дошкольного возраста в хореографической работе [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования. URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/kultura-i-iskusstvo/library/2017/01/03/psihofizicheskie-osobennosti-razvitiya-detey> (дата обращения 25.02.2019)

4. Шперова М. С. Роль хореографии в целостном формировании ребёнка как личности [Электронный ресурс] // Дошколёнок.ру. Сайт для воспитателей детских садов. URL: <https://dohcolonoc.ru/metodicheskie-razrabotki/7103-rol-khoreografii-v-tselostnom-formirovanii-rebjonka-kak-lichnosti.html> (дата обращения: 02.03.2019).

ВЕЛИКАЯ ФРАНЦУЗСКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ

Статья представляет краткий анализ выдающихся произведений изобразительного искусства, отразивших события, факты и значение Французской буржуазной революции 1789 года. Авторы рассматривают работы Жака Луи Давида «Клятва в зале для игры в мяч», Жан-Пьер-Луи-Лоран Уэля «Штурм Бастилии», Шарля Тевенини «Праздник Федерации 14 июля 1790» и др.

Ключевые слова: *изобразительное искусство, Французская буржуазная революция, Ж.Л.Давид, Ж.Л. Уэль, Ш.Тевенини.*

Французская буржуазная революция 1789 года открыла новый период в истории Европы. По единодушному признанию историков, она оказала огромное влияние на весь XIX век, а её влияние на Европу так велико, что его трудно переоценить. Она осуществила свое стремление к добру и справедливости через торжество идей разума, свободы и равенства; озарила светом своих идей целые народы и повергла многих в неописуемый ужас [7]. Описывая события того времени, Томас Карлейль отмечает: «Крайне опасно, когда нация, отбросив свои политические и общественные установления, превратившиеся для нее в погребальный саван, становится трансцендентальной и должна прокладывать себе дикие тропы сквозь хаотическое Новое, где сила еще не отличает дозволенного от запрещенного и преступление, и добродетель бушуют вместе, нераздельные, во власти страстей, ужаса и чудес [3, 5]. События этого колоссального явления до сих пор будоражат умы людей. Они наложили на ход истории особый героический отпечаток, который нашел свое широкое отражение в живописи Франции.

Уже в последней четверти XVIII в. – в период подготовки и свершения буржуазной революции – на первый план выдвигается искусство революционного классицизма, насыщенное антифеодальными идеями, проникнутое духом республиканской гражданственности [1]. Эти характеристики отчетливо проявились в живописных полотнах, отражающих предшествующие революционному порыву события 20 июня 1789 года. Первое открытое выступление против короля в самом начале Великой французской революции произошло в версальском зале для игры в мяч. Король не очень хотел прислушиваться к мнению депутатов Генеральных штатов от третьего сословия. Тогда они объявили себя Национальным собранием и вместе с несколькими депутатами от 1 и 2 сословий собрались в зале для игры в мяч, где дали клятву не расходиться, пока не будет принята конституция. Их девиз: «Ни под каким видом не расходиться и собираться всюду, где потребуют обстоятельства, до тех пор, пока не будет выработана и установлена на прочных основах конституция королевства» [2].

Полотно Жака Луи Давида «Клятва в зале для игры в мяч» (карандаш, масло, 1791 г. Париж, Лувр) показывает, как героика вторгается в саму жизнь. Данный сюжет предоставил художнику возможность выразить идею гражданственности в образах современников. По-видимому, именно так понимал свою задачу Давид, выполняя сорок восемь подготовительных портретов. И все же, когда рисунок с общей композицией (Лувр) был выставлен в Салоне 1791 г., художник делает надпись, что не претендует на портретное сходство. Давид хотел показать революционный порыв народа. Единая воля собравшихся выражена здесь в ритмически повторяющихся жестах рук, простертых к Бальи, читающему клятву [1].

Фигура Бальи возвышается над толпой, подчеркивая центр композиции и придавая ей устойчивость и статичность. Строгое логическое построение композиции, патетика жестов – все это было характерно и для прежних полотен Давида. Однако здесь художник стремится дать почувствовать взволнованность собравшихся и передать ощущение грозы, которая действительно пронеслась над Парижем в день этого знаменательного события. Развевающийся, от порыва ветра занавес вносит напряженный динамизм, несвойственный более ранним произведениям Давида. Кроме того, чувства каждого гражданина теперь не только подчинены общему энтузиазму, но отмечены и некоторыми индивидуальными чертами [1].

Это первое произведение Давида, изображающее современное историческое событие. По мере радикализации революции многие из запечатлённых на полотне депутатов были казнены и из героев превратились в предателей. Подверглась переоценке роль графа Мирабо. По этим причинам художник в 1794 году прекратил работать над полотном. Оно так и осталось незавершённым.

Кульминационный момент, с которого, собственно, и началась Великая французская буржуазная революции – успешный штурм народом главной тюрьмы-крепости страны – Бастилии 14 июля 1789 года. Это событие отражено в картине Жан-Пьер-Луи-Лоран Уэля «Штурм Бастилии». Живописное полотно проникнуто неистовой агрессией. Автор показал зрителю момент окончания штурма. Бастилия местами разрушена. Со всех сторон наблюдается дым от огня, пушек, цвет которого символичен. С правой стороны дым более темный, подчеркивающий весь ужас произошедшего и предупреждающий о том, какие страшные изменения могут ожидать людей. По левую сторону цвет дыма наоборот более светлый, направлен высоко в небо. Он будто бы дает надежду на светлое будущее, на победу и свободу. Внизу картины зритель может наблюдать, как офицеры французской армии, подняв белый флаг, сдаются. Горожане, которые начали штурм крепости, продолжают разбирать ее на камни, словно прокладывая этим разрушением свой путь к свободе. Несколько офицеров выводят раненных, ведь ни одно сражение не может быть выиграно без боли.

В картине преобладают красные и темно-оранжевые оттенки, которые наглядно передают ощущение страха, тревоги, опасности. Несмотря на то, что взятие Бастилии – бесспорно важное событие в истории, изменившее весь мир, картина больше передает чувства агрессии и страха. Народ, который начал Революцию естественно жаждал положительных изменений, но он был настолько придавлен, что в нем накопилась безумная злость и агрессия, которая вырывалась наружу. Автор как бы пытается предупредить зрителя, что революция – это в любом случае кровавое и безумное мероприятие.

Королевская Франция отказалась от абсолютизма, сословного неравенства и привилегий. Была принята конституция, гарантированы права человека и гражданина. Казалось, что все мечты уже сбылись, а будущее безоблачно. В свете этого национального единения взятие Бастилии рассматривалось как событие, которое уничтожило абсолютизм, открыло французам путь к свободе и счастью [5]. Момент народного ликования запечатлен на картине Шарля Тевенини «Праздник Федерации 14 июля 1790» (Музей Карнавале, Париж). В этот день в Париже на Марсовом поле собрались сотни тысяч человек. Священнослужители, опоясанные трехцветными шарфами, отслужили обедню. Перед 24-метровым Алтарем Отечества маркиз де Лафайет, герой войны за независимость США, от имени нации принес присягу, которая объединяла французов между собой и с их королем в защите прав, свобод и закона. Король торжественно обещал уважать конституцию, принятую Ассамблеей. Королева показала собравшимся маленького наследника престола. Все ликуют. Рабочие общаются с дворянами, буржуа чокаются бокалами с монахами.

Однако на картине Тевенини все выглядит не так радостно. Народ на полотне бушует. Неважно третий слой населения или богачи – все в панике куда-то рвутся. Солдаты пытаются сдерживать толпу. Над полем плывут темные тучи, почти полностью закрывая солнце. Все выглядит абсолютно мрачным.

Контрастом на постаменте вдалеке виднеются люди в светлом одеянии, которые воспринимаются как чистые, святые персонажи. Они наблюдают за маленьким окном света, который виднеется вдалеке из-за туч. Эти люди будто бы очистились от всей злости, ужаса, грязи пережитого и готовы принять наплывающий свет, который пробивается сквозь мрачные тучи. Именно этот светлый акцент способствует тому, что небо в отличие от людей кажется спокойным, умиротворенным. Картина дает почву для размышления зрителю. Да, конституция принята, но разве это конец? Изменит ли это что-то? Обычные люди еще не поняли, что их права расширили, а привилегированные слои населения еще не готовы к таким колоссальным изменениям.

Кульминацией в неудавшейся попытке установить во Франции конституционную монархию выступает восстание 10 июля. Этот день привел

к полному падению французской монархии. В Версале представлена картина Жан Дюплесси-Берто «Взятие Тюильри 10 июля 1792 г.», на которой весь ужас революции представлен красочно. Большая часть полотна усеяна трупами солдат, простых людей, лошадей – огромное кладбище из всевозможных жертв. Несмотря на многочисленные смерти, борьба продолжается. Переступая через трупы, толпа рвется к зданию для его захвата. Разъяренных людей не могут остановить даже смерти, они готовы пожертвовать всем, ради победы. Вокруг – столпы дыма, огня. Все окутано алыми оттенками, будто бы из самой картины сочатся литры крови, пролитые в этот день. Люди падают на землю в ужасающей агонии. Кто-то из последних сил пытается ползти, спастись, сражаться. Зрителю становится понятным, что этот людской поток уже ничего не остановит.

Форма одних солдат синяя, других красная, что создает яркий интересный контраст. Также ярким контрастом к великолепию дворца выступают расположенные по правую сторону полотна маленькие серые дома, жители которых явно страдают от нищеты и бедности. Этот контраст как бы подчеркивает основную идею художника. Автор яркими эмоциями на лицах персонажей, их позами показывает трагедию доведенных до безумия, людей, которые готовы умереть ради достижения равенства и свободы, которые будут бороться до конца, несмотря ни на какие преграды.

Движущей силой революции были санкюлоты – представители так называемого «третьего сословия». Незнатные люди во времена Французской революции были настроены особенно революционно по отношению к монархии, поэтому именно они часто бывали наиболее активны в происходящих событиях. По социальному статусу к «третьему сословию» в XIII веке относились ремесленники и мелкая буржуазия. Санкюлоты – наиболее активные участники восстания. Именно они 14 июля 1789 года смогли ворваться в Оружейную палату, где смогли раздобыть более 30 000 мушкетов. Революционно настроенным силам оружие было жизненно необходимо, поэтому вопрос, который решили санкюлоты, был чрезвычайно важен. Захват такого количества мушкетов во многом определил успешность большинства будущих действий революционеров. Именно санкюлоты, распределив между подразделениями захваченное оружие, организовали взятие Бастилии. Кроме этого, «третье сословие» было базовым для формирования Национальной гвардии. Штурм дворца Тюильри также организовали санкюлоты. При формировании органов местного самоуправления представители монархической элиты не могли получать важные должности, поэтому социальной основой для подбора кандидатов в эти структуры стали именно ремесленники, бедняки и мелкая буржуазия [4].

На картине Луи-Леопольда Буальи «Санкюлот» (музей Карнавале, Париж, 1792 г.) можно детально рассмотреть, как же выглядели эти важнейшие участники революции. Одежда на персонаже бедная и непримечательная. Штаны мужчине короткие, они покрыты заплатками. В них неак-

курратно заправлена рубашка. Первое, что бросается в глаза ее цвет – яркий, в красно-желтую полоску. (Желтый, обычно, всегда несет позитивное начало, некую радость). Сверху, явно короткий для нашего персонажа, пиджак. Он весь потрепан, видно многое пережил. На шее у мужчины белоголубой шарф. В купе с остальным потрепанным видом, этот аксессуар смотрится очень броско. Этот светло-голубой элемент будто бы говорит о чистоте и возвышенности героя полотна. Из аксессуаров также присутствуют шляпа и курительная трубка. На ногах обычные, почти развалившиеся тапки. Но главное в этом изображении борца за свободу, его взгляд, выражение лица. Несмотря на неопрятный внешний вид, голова мужчины высоко поднята, взгляд горделиво направлен вверх. Он силен и горд тем, что держит в руках флаг. Его намерения чисты: добиться права для всех сословий этой страны. Зритель понимает, что санкюлот готов бороться за себя и свою страну до конца. На фоне окружающего его унылого пейзажа этот персонаж из народа смотрится ничуть не хуже, чем знать на своих портретах.

Многих художников привлекают личности главных участников Французской революции: Максимилиана Робеспьера, Жоржа Жака Дантона и Жан-Поля Марата. В 1882 году Альфред Луде в своем произведении «Робеспьер, Дантон и Марат» изобразил эти три великие исторические фигуры. На картине известные персонажи бурно обсуждают дальнейший ход революции. Робеспьер слева сидит на стуле, держа собаку. Он выглядит опрятно и аккуратно. Его сюртук синего цвета символизирует постоянство, упорство, настойчивость, преданность, самоотверженность, серьезность, строгость. Взгляд направлен к Марату. Черты лица остры и утончены. В целом Робеспьер показан очень строгим и утонченным человеком. Дантон, несмотря на опрятный внешний вид, вызывает неприязнь. Очевидно, он имеет при себе огромные сбережения, от которых его сюртук готов тотчас разорваться. От захвативших его эмоций рука сложилась в кулак, создавая впечатление будто бы сейчас он ударит Марата или, в крайнем случае, кулаком по столу. Дантон явно выражает несогласие с теми мыслями, что высказывает его собеседник. Марат в правом углу картины, у окна, что-то излишне эмоционально рассказывает. Он неаккуратно, буквально неряшливо одет. Сильнее всего из его одеяния выделяется шарф красного цвета, который сразу же вызывает ассоциации со словами «власть, кровь, огонь». Марат бешено мечется по комнате, глаза его горят. Героя революции явно переполняют эмоции и идеи, которые он пытается передать окружающим. На столе за Маратом книги, приспособления для письма, листы бумаги. Все разбросано и этот хаос отражает все то, что в это время происходит на улицах Парижа.

В апреле 1793 года, произошло знаменательное событие в истории Французской революции: судебное оправдание и триумф Жана-Поля Марата. Король был уже осуждён и казнён, но у власти во Франции ещё нахо-

дились умеренные революционеры, французские «меньшевики» – жирондисты. Марат яростно обличал их в своей газете за измену, и требовал суровых революционных мер. Жирондисты решили предать его суду за призывы к «убийству и грабежам»; доказательства были взяты из разных номеров его газеты. Конвент лишил Марата депутатской неприкосновенности. 24 апреля Марат явился в Революционный трибунал, что было для него крайне рискованным шагом: в случае осуждения его ждала смерть. На суде он гордо назвал себя «апостолом и мучеником свободы». Однако трибунал единогласно оправдал его [6].

Это событие послужило сюжетом картины Луи-Леопольда Буальи «Триумф Марата» (1794 год). Верхний план картины полностью отдан показу помещения, где происходило данное мероприятие. Изображение прекрасной архитектуры в нежных тонах успокаивает зрителя, привносит надежду на светлое будущее. Композиционным центром картины выступает толпа народа, который на руках вынес Марата из зала суда. Его фигура изображена выше остальных, что акцентирует его важную роль в данном историческом моменте. Это подчеркивает луч света, направленный непосредственно на героя. Мужчины подняли вверх свои шляпы. Женщины держат детей. В воздухе как бы звучит троекратное «УРА!». Одежда персонажей очень яркая, что подчеркивает атмосферу всеобщего ликования. Однако не все так радужно. Отдельно стоящие фигуры сбоку толпы изображены в более тусклом свете. Очевидно, не у всего народа Марат вызывал положительные эмоции.

Личность Марата привлекала художников чаще всего. Тем более завораживало роковое событие в его судьбе – момент трагической смерти. В картине «Смерть Марата» (1793, Брюссель, Музей) Давид по-иному подошел к изображению убитого, хотя задача оставалась та же – воздействовать на чувства зрителя, дать ему урок патриотизма. Но с этой задачей здесь органически сочеталась другая тенденция искусства Давида: стремление к конкретной, индивидуальной характеристике, которая была присуща его портретам. Давид изобразил Марата так, как он представлял его в момент смерти. Безжизненно упавшая рука еще держит перо, которое вот-вот должно выпасть, в другой руке предательское письмо Шарлотты Корде: «13 июля 1793 года Мария Анна Шарлотта Корде гражданину Марату. Достаточно того, что я очень несчастна, чтобы рассчитывать на Ваше расположение». В скорбном лице Марата каждый мог узнать черты «друга народа». Давид изобразил Марата в реальной домашней обстановке (в момент покушения Марат работал, как обычно, сидя в лечебной ванне). Но Давид поднялся над повседневной действительностью и дал в этом смысле произведение возвышенно героическое. Достиг он этого лаконизмом, обобщенностью, тем, что воздействовал на зрителя большими планами. Он смело подчеркнул пластичность тела, выдвинутого на передний план, на фоне темной стены, которая занимает больше места, чем само изображе-

ние, и превратил куски материи в монументальные складки, как бы изваянные из мрамора [3].

Жертвой революции также стал и вождь якобинцев – Робеспьер. На картине В. И. Якоби «Девятое термидора» (холст, масло, 1864 г.) показана ночь перед казнью Робеспьера. Композиция картины подчеркивает одиночество и обреченность якобинцев. Революционеры находятся далеко друг от друга. В левом углу картины – освещенное лампой тело Робеспьера, который только что совершил неудачную попытку самоубийства и истекает кровью. Вождя якобинцев отделяет от единомышленников пустое пространство в центре комнаты и фигуры победителей около его ложа. Человек, сидящий на стуле у ног Робеспьера, указывает на него рукой и обращается к соратникам, сидящим у окна. При этом он странно улыбается. Его одежда исполнена в мягких постельных тонах, что обычно располагает к персонажу. Однако этот герой отталкивает зрителя, позволяя себе глумиться над человеком, который только что пытался лишить себя жизни. Справа у окна в горделивой бесстрастной позе стоит Сен Жюст. Дюма сидит на стуле, обреченно закрыв лицо руками. На заднем плане – столпившиеся в дверях солдаты, которые равнодушно взирают на происходящее. Грозная трагичность события акцентирована символической деталью: на победителях и побежденных зритель видит трехцветный шарф – символ республиканской Франции.

Французская Революция важнейшее событие не только в истории Франции, но и в истории всего мира. Она повлияла и вдохновила тысячу людей в разных уголках мира. Ее события непосредственно повлияли на искусство, вдохновили множество авторов на создание картин, скульптур, книг, музыки. Благодаря Революции мы получили великое художественное наследие, которое отражается в произведениях искусства и до сих пор поражает умы человечества.

Список использованных источников

1. Библиофонд. Электронная библиотека студента [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=607185> (Дата обращения: 28.01.2019). 3
2. ВикиЧтение [Электронный ресурс]. URL: <https://design.wikireading.ru/13740> (Дата обращения: 29.01.2019). 4
3. Томас Карлейль. Французская революция. Гильотина. М.: Мысль, 1991. Ч. I. 575 с. 2
4. FB.ru [Электронный ресурс]. URL: <http://fb.ru/article/234235/sankyuloty-i---eto-kto-cto-eto-za-soslovie> (Дата обращения: 31.01.2019). 6
5. LiveJournal [Электронный ресурс]. URL: <https://politic.livejournal.com/12289.html> (Дата обращения: 30.01.2019). 5
6. LiveJournal [Электронный ресурс]. URL: <https://ru-polit.livejournal.com/14882626.html> (Дата обращения: 02.02.2019). 7
7. Ronl.ru [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ronl.ru/stati/istoriya/106920/> (Дата обращения: 28.01.2019). 1

ИГРОВАЯ ПРИРОДА МУЗЫКИ «КАРНАВАЛА» Р. ШУМАНА

В исследовании представлен исполнительский анализ «Карнавала» Р. Шумана. Большую роль в написании статьи сыграли беседы с Заслуженным артистом РФ, профессором Саратовской Государственной консерватории (Академии) имени Л. В. Собинова А. И. Катцем, а также прослушивание и анализ аудиозаписей исполнения «Карнавала» Р. Шумана С. В. Рахманиновым, В. В. Софроницким и А. Бенедетти-Микеланджели.

Ключевые слова: Р. Шуман, «Карнавал», фортепиано, музыкальный романтизм.

Созданный Р. Шуманом в 1834 – 1835 годах «Карнавал» был и остаётся одним из самых популярных и исполняемых на концертной сцене сочинений мировой музыкальной литературы. Частое обращение выдающихся пианистов к этому циклу не случайно. Шумановский «Карнавал», одно из ярчайших произведений музыкального романтизма, живо передаёт многообразие и причудливую изменчивость жизненных явлений. Поразительное обилие образов, богатых различными смысловыми оттенками, удивительная ёмкость содержания открывают широкие возможности для исполнительского самовыражения. Многомерность и многослойность содержательной сферы «Карнавала» обуславливают особую важность режиссёрского подхода к произведению, расставления интерпретатором своих смысловых акцентов, посредством чего рельефнее проявляется индивидуальность артиста, его видение мира, принадлежность определённой эпохе.

Если проследить эволюцию исполнительских толкований «Карнавала» на примере таких пианистов, как С. Рахманинов, В. Софроницкий, А. Бенедетти-Микеланджели, то обнаружится, насколько различна трактовка цикла каждым из них. У С. Рахманинова отмечают светлый, жизне-радостный «тон» трактовки (за исключением трагического исполнения «Сфинксов»), а характер развёртывания цикла заключается в почти беспрерывном чередовании номеров, что зримо ассоциируется со стремительностью и непредсказуемостью карнавала как зрелища. У В. Софроницкого шумановский «Карнавал» предстаёт не как увлекательный бал-маскарад, а скорее, как арена ожесточённой жизненной борьбы, как сочинение ярко драматическое, полное огромного внутреннего напряжения. Совсем иная концепция «Карнавала» прослеживается в исполнении А. Бенедетти-Микеланджели: не пьянящая карнавальная окрылённость, не драматизм борьбы, а полное бессилие и обречённость тонко чувствующей личности, подавляемой пустой и праздно веселящейся толпой.

Предпосылки для свободы и раскрепощённости творчества исполнителя «Карнавала», заложенные композитором в цикле, выражаются в непринуждённой «игре», постоянной смене контрастных образов, которая

происходит по типу попури. Сам Р. Шуман писал: «... музыкальные настроения меняются здесь слишком часто, и масса публики не может за ними следить, она не любит, чтобы её ежеминутно спугивали» [1, 97]. Специфическую карнавальную окраску придают всему циклу традиционные маски итальянской народной Comedia dell'arte. Неуклюжий Пьеро сменяется Арлекином – живым, огненным, гибким юношей. Старый, вечно ворчливый Панталоне сопоставляется со своей воспитанницей – плутоватой Коломбиной. Рядом с этими «масками» мы встречаем знакомые нам по биографии композитора женские образы – Клару и Эрнестину (пьесы «Киарина» и «Эстрелла»), а также силуэты Н. Паганини и Ф. Шопена. В «Карнавале» Р. Шуман воплотил в звуковые образы две противоположные музыкальные натуры: нежного, погружённого в себя Эвсебия и страстного Флорестана. Перед исполнителем стоит задача моментально показать смену настроений, контрастных образов, которые возникают совершенно неожиданно и непредсказуемо.

Необычность «Карнавала» Р. Шумана заключается в строении произведения, а именно в сочетании форм сюиты и вариаций. Но играть этот цикл как вариации нельзя, но, в то же время, тему нужно постоянно слышать, хотя Р. Шуман её старательно прячет. Именно в этом есть момент «игры» и с исполнителем, и со слушателем. Ключ к разгадке – в «Сфинксах». Это своеобразный шифр произведения и его необходимо знать. В первом «Сфинксе» музыкальные буквы появляются одна за другой в том порядке, как они находятся в фамилии esCHumAnn. Мотив второго «Сфинкса» As,C,h начинает собой 9 номеров «Карнавала»: «Танцующие буквы», «Киарина», «Эстрелла», «Reconnaissance» («Узнавание»), «Панталон и Коломбина», «Немецкий вальс», «Прогулка», «Признание», «Марш Давидсбюндлеров против Филистимлян». Мотив третьего «Сфинкса» AEsCH положен в основу 5 номеров: «Пьеро» (в левой руке верхний голос), «Арлекин», «Флорестан», «Кокетка», «Бабочки». Эти «мотивы-сфинксы» являются связью между отдельными жанровыми эскизами «Карнавала», которые нанизаны рядом, но независимо друг от друга. Комбинаторские выдумки здесь настолько удивительны, что замаскировывают условность затеи – начинать мотив обязательно с AsCH.

Р. Шуман неисчерпаем в изобретении гармонических, мелодических и ритмических оборотов. Пьесы цикла непосредственно переходят одна в другую, допускаются как переходы *attacca*, так и с паузами – на усмотрение исполнителя. Частая смена состояний, свойственная этой музыке, требует от исполнителя творческого артистизма. Пианист здесь – это актёр, играющий ту или иную роль. Каждая пьеса должна нести с собой новую краску, а добиться этого можно при помощи агогики. В выборе агогики и заключается артистизм или момент «игры» с композитором: мера пауз между номерами, плавность перехода от умеренного темпа к быстрому

(при необходимости), незаметность перехода из одного состояния в другое, «оттяжки» на различных долях такта (например, в «Арлекине»).

Так, С. Рахманинов стремился при контрасте частей сгладить грани соприкасающихся краёв и добиться тем самым плавности, текучести в развитии. Таковы переходы от «Киарины» к «Шопену», от «Благородного вальса» к «Эвсебию». В конце первой (из каждой пары) пьесы происходит небольшое замедление – «персонаж» как бы изживает себя, создавая некий образный «вакуум», который немедленно заполняется появлением нового «героя». По сравнению с рахманиновским прочтением, трактовка В. Софроницкого стремится к большей расчленённости номеров: пианист использует приём метрической организации цезур между частями. Переход аттасса используется В. Софроницким между пьесами, например, «Арлекин» и «Благородный вальс», с целью резкого противопоставления контрастирующих частей – явление исполнительского «заострения контраста». А. Бенедетти-Микеланджели разделяет большими цезурами почти все пьесы, даже связанные между собой по образному содержанию; укрупняет номера посредством выполнения всех предписанных композитором повторов пьес и разделов в них. Выбирает замедленный темп повествования, явно утяжелённо-заторможенное, затруднённое развитие цикла. Главное в концепции А. Бенедетти-Микеланджели – в разграничении образов произведения на сугубо внешние (враждебные, бесчеловечные) и на «личные» (трепетные, лирические, отличающиеся ранимостью). Образы именно сопоставляются, между ними нет и намёка на противоборство.

При исполнении «Карнавала» необходимо знать музыкальную публицистику, связанную с этим произведением. «Бабочки» являются эскизом к «Карнавалу», ряд тем последнего заимствован оттуда («Флорестан», тема «гросфатер» в Финале). Чтобы понять смысл «Эстреллы», нужно знать, кого Р. Шуман подразумевает под этим именем и какие у композитора с Эстреллой были отношения. Необходимо знать кто такие Филистимляне (обыватели) и Давидсбюндлеры (воображаемое общество, борющееся с мещанским отношением к музыке), и в чём заключается их борьба. Хотя нельзя полностью отрицать тот факт, что Р. Шуман приписывал названия уже к сочинённым пьесам. И если бы этих названий не было, исполнитель всё равно мог бы сыграть этот цикл близко к авторскому замыслу, так как и темпы, и динамика, и штрихи тщательно проставлены самим Р. Шуманом.

Композитор в «Карнавале» стремится объединить шутку и серьёзное. Момент «игры» состоит в том, чтобы найти грань между ними. Иной раз трудно предположить, что Р. Шуман хотел высказать в «Немецком вальсе»? Это своего рода пародия на традиционный «венский вальс». Или всё та же тема «гросфатер» из «Бабочек», характеризующая филистеров (филистимлян) в Финале. Здесь тоже заложено пародийное начало (смысл песенки, из которой родилась тема: «Как бабушка за дедушку замуж шла»). Но особенно связь шутливого и серьёзного ощущается в «Кокетке». Сам

Р. Шуман относится к персонажу этой пьесы насмешливо. Он не ограничивается тем, что рисует её милой, оживлённой, даже несколько развязной. Он посмеивается над ней. А когда поручает ей «реплику» – маленькое лирическое отступление в середине пьесы, – ответ кокетки достаточно горестный. Быть может, здесь выражена боль, которую причиняет иной раз поведение кокетки как окружающим, так и себе. А вот другое мнение: «Кокетка» – это скорее комическое, отрицательное явление, существо изломанное, всё в ней притворно, её чары никого не прельщают» [1, 75].

С точки зрения стилизации особенный интерес представляют пьесы «Шопен» и «Паганини». Р. Шуман пытается приблизиться к стилю этих композиторов: в «Шопене» он изображает «шопеновскую» фактуру, в «Паганини» использует блестящую виртуозность. Но, если играть «Шопена» по-шопеновски, а «Паганини» в стиле Н. Паганини, то номера просто не состоятся. Потому что всё это – Р. Шуман. Он создавал портреты, «маски» через призму своего восприятия творчества Ф. Шопена и Н. Паганини. Пьесы «Карнавала» связаны с личными душевными переживаниями композитора. Некоторые пьесы посвящаются близким Р. Шуману людям: Киарина – будущая жена Р. Шумана Клара Вик, Эстрелла – Эрнестина фон Фрикен. Себя автор представляет в двух образах: мечтательного Эвсебия и страстного Флорестана. Но кульминация цикла (как один из вариантов) приходится на три номера, идущих один за другим: «Киарина», «Шопен», «Эстрелла» – это самые любимые и значимые люди в жизни Р. Шумана.

Таким образом, импровизационность, калейдоскопичность, зашифрованность темы, а также танцевальность, «масочность», стилевые портреты и «игровое начало» «Карнавала» Р. Шумана выражают особенности романтизма как музыкального стиля, всё это характерно и для эстетики романтизма в целом. Подобный метод изложения образного материала раскрывает «игровую» природу творчества романтиков. Достаточно вспомнить знаменитые «Годы странствий» Ф. Листа, «Картинки с выставки» М.П. Мусоргского, и, конечно, «Детский альбом» П.И. Чайковского. Р. Шуман в своём цикле воплощает в карнавальных «масках» многочисленные противоречия жизни и как бы со стороны наблюдает за происходящим. Во всём этом и проявляется сущность «игры» композитора с интерпретатором и слушателем.

Список использованных источников

1. Геника Р. Р. Шуман и его фортепианное творчество. СПб.: Изд. Русской музыкальной газеты, 1970. 144 с.
2. Корто А. О фортепианном искусстве. М.: Классика-XXI, 2005. 252 с.
3. Меркулов А. Исполнительские концепции «Карнавала» Р. Шумана (С. В. Рахманинов – В. В. Софроницкий – А. Бенедетти-Микеланджели и другие) // Музыкальное исполнительство и современность. Вып. 1. М.: Музыка, 1988, 302. 318 с.
4. Шуман, Р. Письма. Т.2. М.: Музыка, 1970. 525 с.

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

В статье описываются два сложившихся в современной школе направления медиаобразования: интегрированное и социокультурное, отражена специфика каждого.

Ключевые слова: медиаобразование, современная школа.

В настоящее время медиаобразование в современных школах существует в двух направлениях. Первое реализуется на специальных учебных курсах и чаще всего называется «социокультурное медиаобразование». Второе направление является органичной частью конкретного учебного предмета и определяется как интегрированное медиаобразование. Рассмотрим каждое направление отдельно.

Тенденции к созданию интегрированных курсов медиаобразования проявились в 60-е годы XX в., когда в учебный предмет начали вводиться специальные модули, посвящённые изучению массовой коммуникации и формированию критического мышления. 90-е годы характеризуются преобладанием ключевых концепций медиаобразования, предназначенных для анализа любых медиатекстов.

Сегодня существует распространённое мнение, что федеральные государственные стандарты начальной и средней школы России не предусматривают медиаобразовательных возможностей активизации учебного процесса. Но, по мнению учёных, анализ утверждённых Министерством образования РФ официальных документов [3, 4], касающихся обязательного минимума содержания начального и среднего (полного) общего образования, показывает, что это не так. В образовательном минимуме, касающемся предметов начальной школы, элементы интегрированного медиаобразования обнаруживаются в дисциплинах филологического и искусствоведческого циклов. Например, там отмечается взаимосвязь изобразительного искусства и музыки с литературой, театром, кино, телевидением, идёт речь о «средствах художественной выразительности», об анализе литературных текстов. В минимуме содержания среднего образования медиапедагогический потенциал прослеживается более явно. В предметной области «Филология» пишется о необходимости анализа текстов, языка искусства.

Не столь прозрачно и подробно элементы интегрированного медиаобразования даны в разделе дисциплины «История»: учащиеся должны изучать на уроках такие понятия, как «Массовая культура. Информационная революция. Многообразие стилей и течений в художественной культуре». Зато в минимуме по предмету «Информатика» есть рекомендации изучать «информационные процессы в живой природе, обществе и техни-

ке: получение, передача, преобразование, хранение и использование информации», понятия «информационная культура человека, информационное общество», «язык, как способ представления информации, кодирование», «текст и его обработки», «основные устройства компьютера», мультимедийные технологии, компьютерные коммуникации, интернет». Аналогичные пассажи обнаруживаются и в предметной области «Технология»: «работа с информацией и технологической документацией», «использование информационных технологий, развитие информационных технологий, новые информационные технологии» [5].

Образовательные минимумы содержания начального и среднего общего образования по биологии, физике, химии, экологии, географии, основам безопасности жизнедеятельности и остальным предметам не предусматривают элементов интегрированного медиаобразования. Между тем, заведующая лабораторией технических средств обучения и медиаобразования Института общего среднего образования РАО Л. С. Зазнобина (1939-2000) ещё в 1998 году разработала «Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины начального общего и среднего образования», который был опубликован в двух научно-методических сборниках, в журнале «Стандарты и мониторинг в образовании» [1, 26-34] и на сайте www.mediaeducation.ru, но он так и остался на уровне проекта.

Кроме концепции медиаобразования Л. С. Зазнобиной, актуальными в современных условиях, на наш взгляд, также являются модели медиаобразования, разработанные Ю. Н. Усовым, А. В. Спичкиным, А. В. Шариковым и другими известными российскими педагогами исследователями. В каждой модели определены цели и задачи медиаобразования, организационные формы и методика внедрения медиаобразования, основные разделы и область применения.

Широкое внедрение этих моделей явилось бы заметным вкладом в подготовку юного поколения к жизни на современном этапе развития информационного общества, так как позволило бы решить ряд задач:

- адаптация детей к современной социокультурной среде;
- формирование способности учащихся к медиаторчеству как условию гармонизации процессов социализации и индивидуализации личности;
- активизация использования современных медиаобразовательных технологий для освоения содержания образования и общего развития детей;
- интеграция медиаобразования в систему развивающих занятий в основном и дополнительном образовании для активизации познавательной деятельности школьников;
- формирование медиакультуры педагогов.

Данные модели медиаобразования основаны как на общедидактических принципах (всестороннее развитие личности, связь теории с практикой, доступность, систематичность и др.), так и на принципах, связанных с особенностями медиакультуры (развитие аудиовизуального восприятия, умений анализировать медиатексты и т.д.). Им присущи вариативность, возможность целостного или фрагментарного внедрения в образовательный процесс. Методика, предложенная в современных моделях, как правило, базируется на циклах творческих и игровых заданий, которые могут использоваться педагогами как в учебной, так и во внеучебной деятельности; важной особенностью рассмотренных моделей является то, что занятия, предложенные в них, могут проходить в форме отдельных уроков, факультативов, спецкурсов, интегрированных в различные учебные предметы, применяться в кружковой работе и т.д. Также современные модели медиаобразования имеют широкий диапазон внедрения: школы, вузы, учреждения дополнительного образования и досуговой деятельности. Но для дальнейшего эффективного применения лучших российских медиаобразовательных концепций не решён вопрос о подготовке профессиональных медиапедагогов (первым шагом чего явилась официальная регистрация Министерством образования России вузовской специализации «Медиаобразование» 03.13.30 в 2002 году).

Цель второго направления медиаобразования – социокультурного – это приобщение человека к мировой культуре через массовую печать, телевидение, радио и кино. Его традиции берут своё начало в 20-х гг. XX века, когда весьма важным было развитие восприятия. Десятилетием позже стало не менее актуальным формирование основ критического мышления. По данным журнала «Лицейское и гимназическое образование», каждая третья современная школа старается осуществить собственный издательский проект и создать отдельную медиаструктуру – школьное издательство или школьный пресс-центр (или медиацентр). Эффективная работа медиацентра выводит школу на высокий уровень конкурентоспособности и повышает эффективность внешней и внутренней коммуникации. То есть необходимость создания медиацентра не вызывает сомнений.

Школьный пресс-центр имеет профориентационную направленность, знакомит старшеклассников с теоретическими основами профессии журналиста, рекламиста и специалиста по связям с общественностью, даёт первоначальные навыки журналистикой, рекламной, PR-профессиональной деятельности, создаёт условия для осознанного профессионального выбора. Кроме этого, многие СМИ выполняют обучающие, просветительские функции, и возникает феномен, получивший название «параллельная школа». Работа школьного пресс-центра имеет большое значение для организации жизни современной школы в условиях информатизации и обеспечивает ознакомление учащихся с традициями и достижениями своего учебного заведения, повышает престиж образования; спо-

способствует инициативности и творческих способностей учащихся, повышает их мотивацию к обучению.

В. А. Матанис определяет школьный медиацентр как информационный отдел на уровне общеобразовательного учреждения, обязанности которого заключаются в полном информационном обеспечении образовательного процесса и организационной работы учебного заведения [2]. Иногда, согласно школьному Положению о медиацентре, в его обязанности может входить и издательская деятельность.

Для того чтобы создать в школе медиаструктуру, необходимо сначала решить некоторые вопросы: определить цели, задачи школьной корпорации; провести профориентационную работу среди школьников средних и старших классов; описать структуру школьного пресс-центра и определиться с кадровым составом; проанализировать материально-технические возможности школы при создании школьного пресс-центра; определить структуры и основные функции, выполняемые школьным пресс-центром; разработать план занятий для участников пресс-центра.

Цели и задачи школьной корпорации, с одной стороны, унифицированы общественными и государственными требованиями к выпускнику школы, а с другой стороны, уникальны. Уникальные цели и задачи школы – это то, что отличает процесс обучения в конкретной школе. Они обсуждаются и определяются на педагогических советах, на совете попечителей школы и т.п. К документу, закрепляющему и определяющему уникальность школы, должны иметь доступ все, особенно сотрудники и участники школьного пресс-центра.

Профориентационная работа проводится в каждой школе с учащимися старших классов. На базе школьного пресс-центра у школьника появляется возможность попробовать в максимально приближенных к реальным условиям работу журналиста, пиарщика, дизайнера, рекламиста. Организация профильных внутришкольных конкурсов позволит выявить активных школьников, которые могут стать корреспондентами, дизайнерами, пиарщиками в школьном пресс-центре.

Кадровый вопрос продолжает всегда оставаться актуальным для любых объединений. Проблема имеет два серьезных аспекта: руководитель пресс-центра и учащиеся-корреспонденты. Руководитель пресс-центра – ключевой человек в редакции, от личности которого зависит успех предприятия. Необходимо помнить, что школьный медиацентр – это ещё и педагогический проект, ставящий своей целью развитие медиаобразования. Прежде всего, руководитель должен иметь навыки и представление о журналистской и издательской деятельности. Большинство руководителей – директора школ и их заместители, учителя русского языка, информатики. Сотрудники пресс-центра: ведущие рубрик, корреспонденты, корректоры, верстальщики, фотографы, художники и т.д.

Материально-техническое обеспечение деятельности школьного пресс-центра, при помощи которого создаются издания, также имеет важное значение. До сих пор большая часть изданий верстается в Microsoft Word, но все больше школ начинает использовать профессиональное программное обеспечение. Благодаря пакету Adobe «Первая помощь», бесплатно поставляемому во все учебные заведения России, ежегодно увеличивается количество школьных медиаобъединений, использующих Adobe InDesign. Техническое обеспечение деятельности пресс-центра зависит от общей технической базы школы, от обеспеченности современным мультимедийным оборудованием. При этом необходимо обеспечить свободный доступ всех сотрудников пресс-центра к оборудованию и обучить работе на нем.

Школьный пресс-центр – структура с множеством отделов, так как «фронт» работы достаточно широк. Структура подразделений или отделов идеального школьного пресс-центра выглядит следующим образом: издательский комплекс: периодическое издание, брошюры, методические сборники; интернет-сайт образовательного учреждения; стенные газеты; «бегущая строка»; телевидение; радиовещание. Каждое учебное учреждение в зависимости от своих технических и материальных возможностей реализует в той или иной мере эту структуру.

Школьные пресс-центры должны вести работу по следующим направлениям:

- формирование имиджа учебного заведения;
- информирование школьников и родителей о деятельности учебного заведения и о существующих образовательных продуктах;
- создание благоприятного информационного фона для реализации проектов учебного заведения;
- творческая реализация учащихся.

Для участников пресс-центра необходимо разработать план занятий. Необходимо составлять не только план отдельного номера школьной газеты или выпуска теленовостей, но и разрабатывать теоретические занятия со школьниками (корреспондентами, пиарщиками, дизайнерами и т. п.) в целях повышения профессионализма. Каждый участник должен осознавать степень своего участия в проекте, раскрывать свои творческие способности, осваивать новые виды профессиональной деятельности. Кроме того, параллельно ставятся задачи научить современного школьника грамотно, с точки зрения стилистики и риторики, высказывать свои мысли как в письменной, так и в устной форме.

В рамках пресс-центра можно постоянно подкреплять теоретические занятия практикой: анализ предложенных преподавателем и выбранных самими ребятами газетных, журнальных материалов, подготовка школьниками собственных материалов, их обсуждение в группе и корректировка, анализ современной деятельности специалиста по связям с общественно-

стью, разрабатывать дизайн для школьного издания и т. п. Также необходимы базовые знания и в области рекламы, особенно рекламы в СМИ и сети Интернет.

По итогам занятий школьник, участник пресс-центра, должен уметь:

- обрабатывать новости, писать информационные заметки на различные темы;
- подбирать, анализировать, систематизировать материал для написания статей;
- грамотно разрабатывать интервью, уметь правильно составлять вопросы;
- работать на пресс-конференции и иных пиар-мероприятиях в рамках образовательного учреждения;
- моделировать оформление и композицию газеты, журнала;
- готовить материалы для школьного сайта.

Школьный пресс-центр – важная медиаструктура в современной школе. Средствами пресс-центра образовательное учреждение может решать и коммуникативные, и имиджевые, и воспитательно-образовательные задачи.

Таким образом, на сегодняшний момент медиаобразование стало неотъемлемой частью как учебного процесса, так и всего образовательного пространства современной школы, так как выполняет важную задачу в обществе – научить детей ориентироваться в информационных потоках, критически их оценивать и создавать новые медиатексты.

Список использованных источников

1. Зазнобина Л. С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. 1998. № 3. С.26-34.
2. Матанис В. А. Школьный пресс-центр как элемент системы медиаобразования молодежи // Социальная политика и социология, 2011. №5. С. 386-395.
3. Обязательный минимум содержания начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=287404#05618808312231325>. (Дата обращения: 05.03.2019).
4. Обязательный минимум содержания среднего (полного) общего образования, 1999 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_91256/3c88df0d7ac696a08289f8a697ae7a5ff17a9ac0/. (Дата обращения: 05.03.2019).
5. Федоров А. В. Интегрированное образование в российской школе: анализ обязательного минимума содержания // Инновации в образовании, 2006. №2. С 5-13.

ДШИ КАК ОСНОВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В СФЕРЕ ИСКУССТВА

В работе анализируется роль детской школы искусств как основы образовательной системы в сфере искусства и культуры. Рассматриваются основные задачи работы современной ДШИ в условиях цифровизации общества, разграничение начального профессионального и общеразвивающего направлений, правовое регулирование деятельности ДШИ и др.

Ключевые слова: ДШИ, искусство, образование в сфере искусства, образовательная система.

На современном этапе общественного развития существуют определённые противоречия между быстрым техническим прогрессом и развитием гуманитарной сферы. Недостатки эстетического, духовного воспитания становятся причиной различных негативных последствий как для личности, так и для общества в целом. С активным развитием науки и техники, компьютерных технологий стало преобладать рационально-логическое мышление в ущерб образному, что сказывается и на уровне эстетической культуры детей и взрослых. Исправить данную ситуацию призвана система образования, в частности – образования в сфере искусства. Ей принадлежит значительная роль в процессе создания надлежащих условий для гармоничного выстраивания отношения детей с природным и социальным окружением, для формирования основ эстетического, художественного восприятия мира.

Музыкальное образование играет не последнюю роль в эмоциональном здоровье и благополучии ребёнка, в его интеллектуальном, эстетическом и физическом развитии. Многократно доказано учёными и психологами (О. А. Апраксина, Б. В. Асафьев, Т. С. Бабаджан, Н. А. Ветлугина, Л. С. Выготский, Д. Б. Кабалевский и др.), что приобщение ребёнка к музыке оказывает существенное положительное воздействие на общее развитие личности, на совершенствование памяти и мышления, на формирование эмоциональной сферы; дети учатся более чутко относиться к искусству, да и к окружающему его миру в целом.

Важную роль в организации музыкального образования играет система дополнительного художественного образования детей, в том числе, детская школа искусств (далее – ДШИ), именно в ней ведётся целенаправленная образовательная деятельность в области искусства. Сфера искусства – одно из приоритетных направлений развития подрастающего поколения, о чём свидетельствует ряд официальных государственных документов РФ, в частности – Концепция развития дополнительного образования детей до 2020 года.

Вопросам развития личности и творчества человека в системе дополнительного образования посвящены исследования следующих философов, психологов и педагогов: Г. С. Батищев, Д. Б. Богоявленская, Л. С. Выготский, А. Н. Лук, А. М. Матюшкин, А. Л. Никифоров и др. Понимание важности включения ребёнка в систему музыкального образования для его успешного всестороннего развития определило выбор темы нашего исследования и её актуальность. Цель работы – рассмотреть ДШИ как основу отечественной образовательной системы в сфере искусства.

Система отечественного образования в сфере искусства делится на несколько уровней: ДШИ – колледж – профильный вуз. Отметим, что данное образование является именно *системой*, оно отвечает всем признакам, которые принято закреплять за системой как таковой. Под системой понимают выделенное на основе определённых признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединённых общей целью функционирования и единства управления, и выступающее во взаимодействии со средой как целостное явление.

Всем этим требованиям отвечает и российское образование в сфере искусства, которое состоит из взаимосвязанных элементов (в виде учебных заведений), у которых есть общая цель работы (формирование гармоничного, духовно развитого общества), контроль за выполнением которой осуществляется через систему управления (Министерство культуры РФ); кроме того, образование в сфере искусства активно взаимодействует со средой как целостное явление, представляя результаты своей работы на концертах, фестивалях, мероприятиях городского, муниципального, областного, российского и международного уровня.

Признаками любой системы, в том числе и педагогической, являются:

- наличие системообразующего фактора;
- общее качество;
- единство;
- цельность.

Образование в сфере искусства имеет системообразующий фактор в виде учебного заведения (ДШИ, колледж, вуз) как «образовательной ячейки» с исторически сложившейся индивидуальной или групповой системой подготовки; общее качество в виде художественно-эстетической направленности; единство программ и требований к выпускникам; цельность в виде непрерывности и преемственности всех уровней художественного образования.

Детские школы искусств представляют собой базовое звено системы образования в сфере искусства, их основное предназначение – массовое обучение детей различным видам искусств. Данная цель реализуется в процессе многолетнего организованного и планового учебного процесса, при применении контроля качества образования.

Кроме того, к числу основных задач ДШИ как основы образовательной системы в сфере искусства относится подготовка и таких выпускников (из числа наиболее одарённых), у которых полученные знания и приобретенные умения способствуют последующему профессиональному становлению в сфере искусства (продолжение обучения, получение профессии соответствующего профиля). В детской школе искусств закладываются основы профессионализма.

Законодательное регулирование деятельности ДШИ в период новейшей российской истории складывалось следующим образом. В 1992 г. в Законе РФ «Об образовании» [5], ДШИ были отнесены к учреждениям дополнительного образования, что было нововведением по сравнению с советским периодом. К числу основных задач была отнесена досуговая деятельность, которая более характерна для различных клубов, кружков и пр.

Очевидно, что произошло упразднение специфики деятельности ДШИ, т. к. ранее действовавшие акты в данной сфере утратили силу, перестали действовать единые для страны учебные планы и пр. Такие преобразования сказались негативным образом, снизился уровень получаемых знаний, качество образования, меньшее количество людей стало получать профессиональное образование далее в сфере культуры и искусства.

Преобразования в части регламентации деятельности ДШИ произошли в связи с внесением изменений в 2011 году в Закон РФ «Об образовании», которые затронули реализацию в ДШИ предпрофессиональных программ в области искусств, федеральные требования к которым должны устанавливаться Минкультуры России. В связи с принятием ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [7] произошло расширение специфики реализации образовательных программ в области искусства. Кроме действующего в настоящее время Закона об образовании от 2012 г., целевая направленность в реализации ДШИ предпрофессиональных программ как приоритетных обозначена в Письме Минобрнауки России от 04.05.2016 N АК-950/02 [6], где указано, что охват детей (от общего количества детей в РФ) обучением по предпрофессиональным программам должен составлять 12%.

Концепция развития дополнительного образования детей до 2020 года выдвигает требование об охвате дополнительными общеобразовательными программами не менее 75% детей в возрасте от 5 до 18 лет. В Концепции выдвигаются цели «воплощения в жизнь миссии дополнительного образования как социокультурной практики развития мотивации подрастающих поколений к познанию, творчеству, труду и спорту, превращение феномена дополнительного образования в подлинный системный интегратор открытого вариативного образования, обеспечивающего конкурентоспособность личности, общества и государства» [2].

Однако, реальная практика не всегда успевает за программными документами. По мнению А. О. Аракеловой, «несмотря на положительную

динамику, полный курс образовательной программы осваивают меньше половины от поступивших в ДШИ детей. Тому несколько причин: утрата у ребёнка интереса к обучению, кадровые, методические, а также материально-технические проблемы в самой ДШИ, отсутствие у учащегося возможности полноценно выполнять домашнее задание (нет музыкального инструмента или ДШИ не расположена в шаговой доступности). Финансирование ДШИ по остаточному принципу во многих регионах страны негативно отражается на материально-техническом обеспечении образовательного процесса» [1, 207].

Действительно, в настоящее время во многих ДШИ присутствуют проблемы с материально-техническим оснащением, что является препятствием для полноценной реализации федеральных государственных требований к предпрофессиональным программам в сфере искусства. Сюда следует отнести проблемы, связанные с предоставлением помещения, с обновлением музыкальных инструментов, с предоставлением необходимой литературы, с недостаточной комплектацией кадров, не всегда имеет место наличие у педагогов необходимого уровня образования и др.

А. О. Аракелова по этому поводу выдвигает следующую точку зрения: «В настоящее время роль и значение ДШИ значительно шире, нежели только реализация образовательных программ. ДШИ – это творческие и просветительские центры, деятельность которых направлена на духовное и интеллектуальное развитие подрастающего поколения путём приобщения к высокому искусству. Именно поэтому крайне важно, чтобы дальнейшее развитие ДШИ соотносилось с их историческим предназначением» [1, 210].

С указанной позицией следует согласиться, для надлежащего функционирования ДШИ необходим как высокий уровень материально-технического обеспечения, так и повышенные требования к кадрам. Только при наличии таких условий возможна эффективная работа ДШИ и реализация образовательных программ.

Проблемы, связанные с кадровым обеспечением выделяют и другие авторы. Так, И. В. Ловцова, рассматривая реализацию в ДШИ программ по изобразительному искусству, акцентирует внимание на следующем: «...необходима регулярная и эффективная система повышения квалификации и переподготовки преподавателей, реализующих дополнительные образовательные программы в области изобразительного искусства. Важны также мобильность и высокая квалификация методических служб на всех уровнях: от методистов школ, методических служб субъектов Российской Федерации до методических центров федерального значения» [3, 149].

О. А. Самовик, рассматривая становление правового регулирования деятельности ДШИ, считает: «...что, несмотря на долгий и трудный путь длиной в 20 с лишним лет, пройдя через множество этапов, государство всё же вернулось к главным ценностям отрасли музыкального образования

и к основной миссии детских музыкальных школ – подготовке будущих профессионалов, новых творческих кадров ... школам необходимо полное финансирование новых программ, ведь изменения законодательства носят характер государственного заказа, для исполнения которого нужны гарантии его финансового обеспечения. Понимание данных процессов чрезвычайно важно для успешности реализации нового законодательства» [4, 66-67].

На основе всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что детская школа искусств – это важнейшая часть отечественной системы образования в сфере искусства. Посредством обучения в ДШИ реализуются как общеобразовательные, так и предпрофессиональные программы. В настоящее время требуются следующие существенные преобразования в рассматриваемой сфере:

- повышение роли и значимости ДШИ как социального института;
- повышение уровня финансирования ДШИ;
- проведение эффективной кадровой работы;
- увеличение количества приема детей именно на предпрофессиональные, а не на общеразвивающие программы.

Указанные меры могут помочь увеличить роль ДШИ именно как системообразующего элемента образования в сфере искусства, не позиционируя ДШИ как учреждения досуговой направленности.

Список использованных источников

1. Аракелова А. О. Детские школы искусств Российской Федерации: Современное состояние и перспективы развития // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств, 2017. Ч. 1. № 41. С. 196-210.
2. Концепция развития дополнительного образования детей до 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/> (Дата обращения 14.01.2019).
3. Ловцова И. В. К вопросу о совершенствовании профессиональных компетенций преподавателей, реализующих программы в области изобразительного искусства в условиях функционирования детской школы искусств // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, 2016. № 4 (92). С. 143-150.
4. Самовик О. А. Детские музыкальные школы и детские школы искусств в системе современного модернизирующегося музыкального образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология, 2013. № 2 (117). С. 62-67.
5. Закон РФ от 10.07.1992 N 3266-1 (ред. от 12.11.2012) «Об образовании» (утратил силу) // Собрание законодательства РФ. 15.01.1996. N 3. Ст. 150.
6. Письмо Минобрнауки России от 04.05.2016 N АК-950/02 (ред. от 08.08.2016) «О методических рекомендациях» утв. Минобрнауки России 04.05.2016 N АК-15/02вн) // Администратор образования. N 12. № 6. 2016.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.12.2018) «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 31.12.2012. N 53 (ч. 1). Ст. 7598.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ал-Огаили Аббас Хади Ибрахим – магистрант 1 курса Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Развитие личности средствами искусства»).

Альамери Камил Мустафа Камил – магистрант 1 курса Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Развитие личности средствами искусства»).

Беляк Мария Александровна – магистрант 1 курса Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Развитие личности средствами искусства»).

Бороздина Екатерина Алексеевна – студент 2 курса Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Музыка»).

Венец Татьяна Александровна – магистрант 1 курса Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Развитие личности средствами искусства»).

Виниченко Андрей Анатольевич – профессор кафедры специального фортепиано Саратовской государственной консерватории имени Л. В. Собинова, кандидат искусствоведения.

Власова Алла Евгеньевна – преподаватель Детской школы искусств № 16, г. Саратов.

Голубых Александра Игоревна – преподаватель, концертмейстер Детской музыкальной школы № 2 с. Дарьинское Зеленовского района Западно-Казахстанской области.

Горбунов Алексей Евгеньевич – преподаватель Детской музыкальной школы № 5, г. Саратов.

Грачева Нина Всеволодовна – преподаватель Музыкально-эстетического лицея имени А. Г. Шнитке (г. Энгельс), преподаватель Детской музыкальной школы № 19, г. Саратов.

Гурьянова Лариса Викторовна – преподаватель Детской школы искусств № 2, г. Саратов, кандидат искусствоведения.

Гусева Анна Николаевна – преподаватель Детской школы искусств, с. Елшанка Воскресенского района Саратовской области.

Дмитрюкова Лариса Викторовна – доцент кафедры музыкально-инструментальной подготовки Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, кандидат педагогических наук, доцент.

Ефремова Юлия Александровна – магистрант 2 курса Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Развитие личности средствами искусства»).

Задумина Ирина Геннадьевна – преподаватель Детской музыкальной школы № 5, г. Саратов.

Ищенко Валентина Алексеевна – доцент кафедры теории, истории и педагогики искусства Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, кандидат педагогических наук, доцент.

Ищенко Валерий Кириллович – доцент Саратовского государственного технического университета имени Гагарина Ю. А., кандидат архитектуры, доцент.

Ким Татьяна Александровна – преподаватель Белорусской государственной академии музыки, аспирантка кафедры музыкальной педагогики, истории и теории исполнительского искусства Белорусской государственной академии музыки.

Коржонков Дмитрий Алексеевич – студент 3 курса Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Музыка»).

Королева Ирина Аркадиевна – заведующий кафедрой музыкально-инструментальной подготовки Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, кандидат педагогических наук, доцент.

Корчагина Наталия Викторовна – доцент кафедры музыкально-инструментальной подготовки Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, кандидат педагогических наук, доцент.

Крайнев Сергей Николаевич – студент 5 курса Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (направление подготовки «Музыкальное искусство эстрады», профиль «Инструменты эстрадного оркестра»).

Кучерявый Дмитрий Фёдорович – студент 3 курса Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Музыка»).

Латухина Дарья Владимировна – студент 3 курса Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Музыка»).

Левوشيца Елизавета Валерьевна – магистрант 2 курса Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Развитие личности средствами искусства»).

Линцзя Ван – магистрант 2 курса кафедры специального фортепиано Саратовской государственной консерватории имени Л. В. Собинова.

Ломакин Сергей Александрович – студент 4 курса кафедры специального фортепиано Саратовской государственной консерватории имени Л. В. Собинова.

Морщихина Мария Андреевна – магистрант 2 курса Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Развитие личности средствами искусства»).

Муратова Алия Мухамеджановна – преподаватель Западно-Казахстанского государственного университета имени М. Утемисова, г. Уральск.

Никулина Виктория Владимировна – студент 2 курса Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (направление подготовки «История искусств»).

Новицкая Елена Николаевна – доцент кафедры музыкально-инструментальной подготовки Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, кандидат педагогических наук, доцент.

Овсянников Василий Викторович – студент 3 курса Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Музыка»).

Осипова Людмила Юрьевна – студент 5 курса Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (направление подготовки «История искусств»).

Полубоярова Наталья Геннадьевна – преподаватель Детской музыкальной школы № 21, г. Саратов.

Протасова Светлана Викторовна – доцент кафедры музыкально-инструментальной подготовки Института искусств Саратовского национа-

нального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, кандидат педагогических наук, доцент.

Путилина Ирина Юрьевна – преподаватель Детской музыкальной школы № 5, г. Саратов.

Пушкарева Лариса Георгиевна – преподаватель Детской музыкальной школы № 5, г. Саратов.

Рахимбаева Инга Эрленовна – директор Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, доктор педагогических наук, профессор.

Романова Людмила Сергеевна – доцент кафедры теории и методики музыкального образования Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, кандидат педагогических наук, доцент.

Самохин Алексей Николаевич – преподаватель Саратовского областного колледжа искусств.

Сергиенко Ирина Николаевна – доцент кафедры музыкально-инструментальной подготовки Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, кандидат педагогических наук.

Симоненко Анастасия Викторовна – студент 4 курса кафедры специального фортепиано Саратовской государственной консерватории имени Л. В. Собинова.

Скоробогатова Ольга Ивановна – учитель музыки МОУ «Лицей № 37», г. Саратов.

Сяои Линь – магистрант 2 курса кафедры специального фортепиано Саратовской государственной консерватории имени Л. В. Собинова.

Упрямова Ирина Михайловна – преподаватель Детской музыкальной школы № 5, г. Саратов.

Фаттахов Малек Айратович – студент 4 курса кафедры специального фортепиано Саратовской государственной консерватории имени Л. В. Собинова.

Феклюнина Елена Геннадьевна – преподаватель Детской школы искусств № 1, Саратовский муниципальный район Саратовской области.

Фицукова Наталья Валерьевна – магистрант 1 курса Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Развитие личности средствами искусства»).

Холодкова Елизавета Андреевна – студент 1 курса Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (направление подготовки «История искусств»).

Худошина Мария Юрьевна – преподаватель Музыкально-эстетического лицея им. А. Г. Шнитке (г. Энгельс), преподаватель Детской музыкальной школы № 4 (г. Саратов).

Цзин Дэн – магистрант 1 курса кафедры специального фортепиано Саратовской государственной консерватории имени Л. В. Собинова.

Чантурия Ламара Раулиевна – магистрант 2 курса Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Развитие личности средствами искусства»).

Чежегов Владимир Александрович – магистрант 1 курса кафедры специального фортепиано Саратовской государственной консерватории имени Л. В. Собинова.

Щербинина Олеся Евгеньевна – магистрант 1 курса Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Развитие личности средствами искусства»).

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Ал-Огаили А. Х. И., Корчагина Н. В.</i> Воспитание толерантности в системе художественного образования детей	3
<i>Беляк М. А., Королева И. А.</i> Детские развивающие центры как учреждения дополнительного образования	8
<i>Венец Т. А., Корчагина Н. В.</i> Роль эмпатии в процессе работы пианиста-концертмейстера с солистом	12
<i>Виниченко А. А., Линцзя В.</i> Пути развития китайской фортепианной музыки в контексте времени	16
<i>Виниченко А. А., Ломакин С. А.</i> Альфред Шнитке. «История доктора Иоганна Фауста»: жанр, стиль, форма – единый образ множества стилевых единиц	21
<i>Виниченко А. А., Симоненко А. В.</i> Николай Карлович Метнер. «Трагическая соната» с-moll op. 39 № 5. Исполнительский анализ	27
<i>Виниченко А. А., Сяои Л.</i> Ван Цзянчжун. «Закат, преследующий луну»	36
<i>Виниченко А. А., Цзин Д.</i> Музыкальная терапия и высшее музыкальное образование. Эксперимент музыкально-терапевтического воздействия	41
<i>Виниченко А. А., Чежегов В. А.</i> Клод Дебюсси. «Дельфийские танцовщицы». «Затонувший собор». Аналитические заметки	46
<i>Власова А. Е., Путилина И. Ю.</i> Об изучении гаммового комплекса с детьми в классе фортепиано	56
<i>Голубых А. И., Новицкая Е. Н.</i> Использование музыкотерапии в процессе развития личности	61
<i>Горбунов А. Е.</i> Подготовка учащегося к игре по слуху	65
<i>Грачева Н. В.</i> Формы и методы преподавания в интегрированном образовательном пространстве	69
<i>Гурьянова Л. В.</i> Кристаллизация фуги в лютневых сочинениях С. Л. Вайса и И. С. Баха	74
<i>Гусева А. Н., Корчагина Н. В.</i> Формирование навыков чтения с листа на начальном этапе обучения	78
<i>Дмитрюкова Л. В.</i> О работе в классе концертмейстерской подготовки	87
<i>Дмитрюкова Л. В.</i> Основы формирования познавательного интереса учащихся	91
<i>Задумина И. Г., Упрямова И. М.</i> Формирование музыкально-слуховых представлений у начинающих скрипачей	97
<i>Ищенко В. К.</i> Человек в городской культурной среде современного Саратова	101

<i>Ким Т. А.</i> Гаптика в исполнительской деятельности пианиста	107
<i>Королева И. А., Альамери К. М. К.</i> Ценностные основы профессиональной деятельности художника в современном Ираке	113
<i>Королева И. А., Бороздина Е. А.</i> Интерпретация учебного материала с учётом возрастных особенностей детей	117
<i>Королева И. А., Легошина Е. В.</i> О методах фортепианной педагогики..	122
<i>Корчагина Н. В.</i> Оптимизация динамики учебного процесса студентов-музыкантов на занятиях в инструментальном классе	127
<i>Крайнев С. Н.</i> Обучение игре на ударных инструментах: история, традиции методики	138
<i>Латухина Д. В., Корчагина Н. В.</i> Интегрированный урок музыки и истории в общеобразовательной школе	147
<i>Латухина Д. В., Корчагина Н. В.</i> Тема ночи в музыке композиторов XX века	154
<i>Морщихина М. А., Королева И. А.</i> Подготовка учащихся-вокалистов к концертным выступлениям	159
<i>Муратова А. М., Рахимбаева И. Э.</i> Формирование профессиональной компетентности учителя музыки в системе образования	164
<i>Никулина В. В., Ищенко В. А.</i> Художественные образы «зелёной архитектуры»	169
<i>Новицкая Е. Н., Коржонков Д. А.</i> К вопросу о подготовке лекций-бесед о музыке	176
<i>Осипова Л. Ю., Ищенко В. А.</i> Сады европейского Средневековья	182
<i>Полубоярова Н. Г.</i> Работа над сочинениями для детей Ж. Металлиди в классе фортепианного ансамбля	188
<i>Протасова С. В., Ефремова Ю. А.</i> Народные праздники как способ приобщения учащегося к русской традиционной культуре	196
<i>Протасова С. В., Скоробогатова О. И.</i> Использование активных и интерактивных методов обучения на уроке музыки	200
<i>Пушкарева Л. Г.</i> Методические аспекты изучения Маленькой прелюдии № 5 Ми мажор И. С. Баха	204
<i>Пятова Н. В.</i> Дифференциация обучения студентов с различным уровнем довузовской подготовки на музыкально-инструментальных дисциплинах	209
<i>Романова Л. С.</i> Совершенствование профессиональных компетенций студентов в процессе их самостоятельной творческой деятельности..	213
<i>Самохин А. Н.</i> По судьбе и по призванию: творческий портрет Юрия Викторовича Смольянинова	218
<i>Сергиенко И. Н., Кучерявый Д. Ф.</i> Лекция-беседа о музыке в Институте искусств	223
<i>Сергиенко И. Н., Овсянников В. В.</i> Музыкально-просветительский проект «CON AFFETTO PER IL VIOLONCELLO»	227

<i>Фаттахов М. А.</i> Особенности интерпретации фортепианных произведений Франца Листа	232
<i>Феклюнина Е. Г.</i> Роль Ивана Яковлевича Паницкого в становлении баянного искусства в России	240
<i>Фицукова Н. В., Королева И. А.</i> Учёт психофизиологических особенностей старших дошкольников на занятиях по хореографии	244
<i>Холодкова Е. А., Ищенко В. А.</i> Великая французская революция в изобразительном искусстве	248
<i>Худошина М. Ю.</i> Игровая природа музыки «Карнавала» Р. Шумана ...	255
<i>Чантурия Л. Р., Сергиенко И. Н.</i> Медиаобразование в условиях современной школы	259
<i>Щербинина О. Е., Корчагина Н. В.</i> ДШИ как основа образовательной системы в сфере искусства	265
Сведения об авторах	270

Научное издание

**ЧЕЛОВЕК В МИРЕ ИСКУССТВА:
ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ**

Выпуск I

Статьи публикуются в авторской редакции

Подписано в печать 01.04.2019
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс. Печать трафаретная
Усл. печ. л.16.1. Тираж 50 экз. Заказ № 3851

«Издательство «Научная книга»
410031, г. Саратов, ул. Московская, 35

Типография ООО «ЛОДИ»
г. Саратов, ул. Сакко и Ванцетти, 42А, тел.: 51-7777