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

ИСКУССТВО И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Материалы IX Международной научно-практической конференции

Казань, 23 октября 2020 г.

КАЗАНЬ
2020

УДК 7:37
ББК 74.268.5
И86

Научный редактор
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
татаристики и культуроведения КФУ **Г.И. Батыршина**

Рецензенты:
доктор педагогических наук, профессор, проректор
по научной работе КазГИК **З.М. Явгильдина**;
доктор педагогических наук, доцент кафедры
татаристики и культуроведения КФУ **Л.Т. Файзрахманова**

И86 Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия [Электронный ресурс]: материалы IX Международной научно-практической конференции (Казань, 23 октября 2020 г.) / науч. ред. Г.И. Батыршина; ред. колл.: Е.А. Дыганова (отв. ред.), Н.Р. Валиахметова, Н.Х. Нургаянова. – Электрон. сетевые данные (1 файл: 3,79 Мб). Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – 470 с. – Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – Режим доступа: http://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/160209/art-education-intercult-2020.pdf. – Загл. с титул. экрана.

Сборник включает статьи участников IX Международной научно-практической конференции «Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия», проведенной 23 октября 2020 г. в Институте филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета.

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

УДК 7:37
ББК 4.268.5
© Издательство Казанского университета, 2020

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемый вниманию сборник представляет статьи, подготовленные на основе докладов участников IX Международной научно-практической конференции «Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия». Конференция была проведена 23 октября 2020 года кафедрой татаристики и культуроведения Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета. В конференции приняли участие ученые и преподаватели образовательных организаций стран дальнего, ближнего зарубежья (Индия, Италия, Испания, Болгария, Китай, Португалия, США, Армения, Казахстан) и России (Москва, Санкт-Петербург, Казань, Екатеринбург, Ялта, Махачкала, Нижний Новгород, Краснодар, Омск, Улан-Удэ, Саранск, Чебоксары, Воронеж, Пенза, Сосновый Бор и др.).

Большой интерес вызвали пленарные доклады отечественных ученых: Н.А. Хренова, д-ра филос. наук, профессора, гл. н. с., председателя Комиссии междисциплинарного исследования художественной деятельности и член бюро Научного совета по комплексной проблеме «История мировой культуры» РАН, члена Союза кинематографистов России, члена Научной коллегии Российского культурологического общества (ФГБОУ ВО «Всероссийский Государственный институт кинематографии имени С.А. Герасимова», ФГБНИУ «Государственный институт искусствознания» Министерства культуры РФ, г. Москва, Россия) «*Искусствознание как гуманитарная наука на рубеже XX-XXI веков»;* А.В. Харуто, канд. техн. наук, доцента, и.о. зав. каф. музыкально-информационных технологий (ФГБОУ ВО «Московская государственная консерватория имени П.И. Чайковского», г. Москва, Россия) *«Компьютерный анализ звука в музыкальной науке – 25 лет развития в России»;* М.В. Карасевой, д-ра иск., профессора, Заслуженного деятеля искусств РФ (ФГБОУ ВО «Московская государственная консерватория имени П.И. Чайковского», г. Москва, Россия) «*Музыкальное образование и цифровой мир общения»;* А.С. Дриккера, д-ра культур., профессора (ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», Институт

философии г. Санкт Петербург, Россия) «*Искусство в ускорителе демократической цифровой культуры»;* Н.Г. Тагильцевой, д-ра пед. наук, профессора, зав. каф. музыкального образования (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», институт музыкального и художественного образования г. Екатеринбург, Россия) и Л.З. Цветановой-Чуруковой, д-ра пед. наук, доцента (Юго-западный университет «Н. Рилски», г. Благоевград, Болгария) «*Музыкально-ритмическое развитие детей с задержкой в умственном развитии»;* З.М. Явгильдиной, д-ра пед. наук, профессора, проректора по научной работе (ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры», г. Казань, Россия) «*Будущее культуры: кадровый потенциал, универсальные компетенции, цифровая трансформация*»; И.А. Соловцовой, д-ра пед. наук, профессора (ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, Россия) «*Возможности современного искусства в решении задач духовно-нравственного воспитания»,* А.В. Козуляева, канд. пед. наук, генерального директора и руководителя службы перевода ООО «РуФилмс», директора Школы аудиовизуального перевода (г. Москва, Россия) и М.А. Чихановой, канд. филол. наук, доцента, зав. каф. иностранных языков (ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения», г. Санкт-Петербург, Россия) «*Когнитивные исследования процессов восприятия художественных произведений»;* Л.П. Карпушиной, д-ра пед. наук, профессора кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки (ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия) «*Реализация этнокультурного похода к художественному образованию в контексте межкультурного взаимодействия»;* Н.В. Шириевой, канд. иск., доцента (ФГБОУ ВО «Казанская государственная консерватория имени Н.Г. Жиганова», г. Казань, Россия) и Е.А. Дыгановой, канд. пед. наук, доцента (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия) «*Музыкальное образование в эпоху трансгуманизма»;* Л.Т. Файзрахмановой, д-ра пед. наук, доцента, Заслуженного деятеля искусств РТ (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,

г. Казань, Россия) «*Музыкальное образование в Татарстане: традиции и инновации».*

В работе конференции приняли активное участие представители Партап колледжа (г. Лудхиана, Индия), с которыми кафедра татаристики и культуроведения развивает сотрудничество с 2019 года. На пленарном заседании конференции выступили директор колледжа, PhD, профессор Balwant Singh и проректор колледжа, PhD, профессор Manpreet Kaur с докладом на тему *«Art and art education in the context of intercultural interaction» («Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия»).*

В 2020 году кафедра татаристики и культуроведения начала сотрудничество с учеными европейских вузов. В рамках пленарного заседания конференции с докладами выступили Laura Sara Agrati, PhD, professor (University of Giustino Fortunato, Benevento, Italy) «*Images in support of thought. The didactic function of icons in the school teaching practice of Philosophy: past and recent studies («Образное мышление. Дидактическая функция символов в практике преподавания философии: прошлое и современность»);* Manuel Carlos Felgueiras, PhD, professor (Polytechnic of Porto, Porto, Portugal) «*Sustainability Education: Art-based approach to improve future engineers` creative skills («Образование в области устойчивого развития: Творческий подход в развитии креативного потенциала будущих инженеров»).*

Модераторами пленарного заседания конференции являлись канд. пед. наук, доцент КФУ Е.А. Дыганова и канд. пед. наук, доцент, заместитель декана по образовательной деятельности ВШНКиО имени Г. Тукая ИФМК КФУ С.В. Каркина. Программа конференции включала работу секционных заседаний. Руководство секционными заседаниями осуществляли: канд. пед. наук, доцент КФУ Н.Х. Нургаянова и ст. преп. КФУ Г.Н. Акбарова *(секция «Актуальные проблемы искусствознания»),* канд. пед. наук, доцент КФУ И.Ф. Камалова *(секция «Информатизация в искусстве и художественном образовании»)*, канд. пед. наук, доцент КФУ Е.А. Дыганова *(секция «Инновационные направления художественного образования»).*

В завершение конференции в режиме онлайн состоялся круглый стол, где участниками была отмечена масштабность научного мероприятия, объединившего 162 исследователя; высказана благодарность руководству ИФМК КФУ и организационному комитету конференции (кафедре татаристики и культуроведения) за приглашение к участию в работе IX Международной научно-практической конференции «Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия» и предоставленную возможность обсуждения актуальных проблем. При подведении итогов работы конференции были обозначены перспективы: необходимость активного сотрудничества образовательных и научных центров; интеграция искусства, педагогической науки и практики межкультурного взаимодействия в развитии художественного образования.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИСКУССТВА И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

УДК 7.061

ART AND ART EDUCATION IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL INTERACTION

Balwant Singh
Manpreet Kaur
Partap College of Education
Ludhiana, India

Abstract. International interaction is the interaction practice that occurs across international borders. It is the development and sharing of information, through verbal and non-verbal messages, in international settings and contexts. It is a broad field that incorporates multiple disciplines of communication, including intercultural, political, health, media, crisis, social advocacy, and integrated marketing communications. Intercultural Interaction adds the challenge of overcoming the communication barriers of different cultures, ethnic heritage, values, traditions, language, history, sense of self, and racial attitudes. These barriers must be conquered in order for the collaboration to succeed. Participants in an effective intercultural interaction must have inclusive leadership that understands and strives for diversity, while dealing with problems and conflict along the way.

Key words: Art, Art Education, International Interaction, Communication, Culture

International interaction (also referred to as the study of global interaction or transnational interaction) is the interaction practice that occurs across international borders. It is the development and sharing of information, through verbal and non-verbal messages, in international settings and contexts. It is a broad field that incorporates multiple disciplines of communication, including intercultural, political,

health, media, crisis, social advocacy, and integrated marketing communications. The need for international interaction was due to the increasing effects and influences of globalization. As a field of study, international interaction is a branch of communication studies, concerned with the scope of "government-to-government", "business-to-business", and "people-to-people" interactions at a global level. Global interaction is the systems of knowledge shared by a relatively large group of people. In its broadest sense it is cultivated behaviour; that is the totality of a person's learned, accumulated experience which is globally transmitted, or more briefly, behaviour through social learning.

The study of global interaction examines how information is exchanged across geographical and social divides, as well as how interaction both impacts and is influenced by culture, politics, art, media, economies, health, and relationships in the age of globalization. Its strategies and practices allow marketers and creative directors, public relations specialists, political consultants, market researchers, journalists, non-profit leaders, and other professionals in foreign or international industries to develop and share messages that reach audiences across borders, whether to resonate politically, help sell a product, or expose illegal labour practices. Global interaction can take various forms, including global advertisements, political speeches, journalistic news stories, social media posts, press releases, books and traditional print publications, and more.

Global interaction is considered to be a positive thing. This is because it doesn't involve taking anything away from one culture. This type of integration lets people from different cultures blend their beliefs and their rituals into a cohesive new unit without giving up anything. Global interaction in practice includes when people from one culture move into a culturally different community, when people from different cultures marry or when people from different cultures work together.

To develop international interaction, international understanding or internationalism is necessary. It is a feeling that the individual is not only a member of his country, but a member of the world as well. It is a sense of world citizenship which enables individuals to hold a global perspective instead of local or national viewpoints.

Researchers and Professionals with diverse backgrounds collaborate with each other which leaves a profound impact on the society. Partnerships are being formed

with people from diverse cultures as professional relationships are formed. Each country and the cultures within a country bring communication challenges to different professions.

Intercultural interaction through Education

Education for international understanding is a value-based approach to education where the children grow up with the values of culturing peace, respecting the essence of sustainable development, globalization, human right and cultural diversity. The world has become a global village and we all are mere global citizens today. Therefore, it becomes important to imbibe the values of "Learning to live together". It is important to prepare our children for their future of vast diversity in respect to culture, religion, race and ethnicity. Education is an important tool to develop international integration and multiculturalism. Education helps in elimination of misunderstanding, tensions, and persecutions which arise due to variations in people and their culture. For internationalism it is crucial to develop world citizenship, world peace, independent and critical thinking, humanistic attitude and human virtues.

The increase of intercultural communication has led to new tools for educating children about different cultures. For instance, children can learn about other cultures directly from kids who live in other countries through international pen pal programs. Also, teachers can use technology to allow political leaders and cultural experts to educate students on the differences and traditions of other cultures.

Gaps in Intercultural Interaction

Globalization has made the world seem smaller and 'flat' in many ways [12]. Still cultural differences and cultural diversity remains a challenge to be faced by individuals and organizations. Communicating with people from different cultures and languages is full of rewards, but also full of challenges. This type of communication involves a series of specific patterns, strategies and unwritten rules which are at the core of a growing study area commonly known as intercultural communication.

Sometimes intercultural communications go very smoothly and are extremely intriguing; think of a walk at sunset on a beautiful beach, for example. At times, participants unexpectedly run into some turbulence and things don't go as well as planned. The walk on the beach is interrupted by a violent storm. In intercultural communication, a conversation might be interrupted by a "storm" or a clash. People

who live near the ocean can affirm that the scene there never looks exactly the same from day to day. Always there is water, shore and sky, the exact colour and combinations available each day can change quite noticeably (sometimes bolder and more striking in experience and at other times softer and nuanced. Intercultural interactions can have the same type of beauty and variation.

Six Fundamental Patterns of Cultural Differences:

- Different attitudes toward conflict
- Different approaches to completing tasks
- Different decision-making styles
- Different attitudes about open emotion and personal matters
- Different approaches to knowing
- Different Communication styles

Which is the main barrier? We all might think, well… the main barrier is the communication process itself, the way the people send their message towards their communication partners. According to the International Labor Organization, 70% of cross-boundaries business ventures fail due to cultural differences.

For instance, Going East, from Rome to Tokyo and South from Guadalajara to Santiago communication becomes sophisticated, nuanced and layered. Messages are spoken, felt and red between the lines. Messages of often implied but not clearly expressed.

In Italy, hand gestures, some emotions and projecting a good image are the features of effective conversations.

In Indonesia, a higher value is placed on ambiguity and tact than getting straight to the point.

In India there is a huge reliance on nonverbal communication – for example, eye contact, repetition of certain words or phrases with emphasis and facial expressions and body movements. What would a precise, clear western corporate manager decode out of this? Quite a complicated message or confusion. “If “yes” is so passionately expressed, why should I look for “no” through gestures, jokes, stories or between the lines?” the western manager might ask himself.

Successful Intercultural interaction strategies

The correct way to address people

How to build trust

The use of appropriate formality/informality in emails and letters

Professional invitation etiquette

Time management

Awareness of hierarchies

Role of Art in Intercultural Interaction

"What is art? Art is the response of man's creative soul to the call of the real."

Rabindranath Tagore

We have Art all around us: in paintings, architecture, pottery, sculpture etc. 0ur architecture, inside our houses, in the way we dress up, the way we display our food, the way we stand, sit or even talk...a personal style statement. Each occasion and festivities in our lives involve the aesthetic expression. Art Education is a primary pathway to learning, a journey of discovery of the meaning of teaching for aesthetic experience. Art is an expression of ideas created by human imagination, skill and invention. There is a saying "Music is what feelings sound like". Similarly this applies to other art forms. Movement manifests emotion, voice modulation gives way to the inner self, drawing reveals the inner layers of the mind, Sculpture mirrors the inner self -This is Art education. This is why we need Art education.

"The aim of art is to represent not the outward appearance of things, but their inward significance."

Aristotle

Art is Mankind's first language

Art is the most used instrument (and through the most varied forms), for remembrance and celebration of important events, for preserving collective identities, for honouring people. Through art, individuals and groups also actively exert citizenship and propagate opinions: they claim rights, denounce atrocities, influence public opinion and encourage action of their peers. Art is used to educate youngsters, to animate groups, to stimulate solidarity and collective links and to foster community wellbeing, or solely to touch the inner world of spirituality and worship, delight and ecstasy. Due to such great and subliminal power, and because art masters and joins the languages of thought and emotions, artistic expression is often used as a tool to better understand otherness and to communicate with the Other. In fact, art initiates, fosters and protects diversity and so it can be a universal tool to initiate, nourish and protect intercultural dialogue, while celebrating cultural diversity. Imagination,

creativity, innovation and problem solving are intertwined in the process of art creation. These ingredients are at the same time the manifestation of diversity and the result of interaction, dialogue and cultural influence which promotes new forms of cultural expression and permits cultural survival and adaptation.

The arts and man, published by UNESCO twenty years ago [21], contained statements such as

“Art increases our state of aliveness by expanding and deepening our state of awareness”

“Art makes leisure time and all time a thing of interest and beauty.”

“Art gives voice to self”

Record making in the natural and personal symbols of art enables children to record the uniqueness and significance of their lives.

Although they may quibble with one or two words, most art educators would accept these statements but they may not be so good at helping their students see that all people use art for some of these reasons; that there is no culture without some form of artistic production. Because the arts are universal as well as ethnocentric and culture bound it is natural that learning about art be conceived as one way to promote intercultural understanding.

Arthur Lismer [7], a member of the “group of seven” said that Art is like this - It is experienced, lived and shared with others. It is the living, sinew that binds human together everywhere; for no nation, no child, no person is without it. Art must be seen as a powerful force in shaping our vision of the world. Through art we can understand each other’s vision and keep our own alive.

Art has a universal language. Like literature art deals with human spirit. The true shape of human feelings should be depicted in art. Of all subjects, none lends itself more readily to the promotion of international understanding than art. It is an activity which enters much of our lives and its bases lie deep in human experience. Because of its non-verbal nature, it can surmount the formidable barriers of language and communication. The artworks, by different artists, from different countries and in different media and technique, communicate a common language of cultural integration. It simply depicts the beauty involved in the art.

The arts are agents for the transmission of culture and are, or should be, an important part of everyone's life. We all need and use art for rather similar reasons.

No-one must think of themselves as more civilized than others. Art teachers in schools are not exempt from the sins at stereotyping and cultural bias. Teachers must examine their own biases where these exist, and must face them squarely, realizing that as we approach the twenty-first century in order to deal with students of national and ethnic backgrounds and cultural experience different from theirs, preconceived nations of ethnic and / or social categories could aggravate rather than alleviate problems.

Sustainable development through the 'culture lens'

Sustainable development is a concern of several agencies that appreciate how well-being, social justice, cultural diversity and intercultural dialogue, human development and the health of our planet are inextricably linked. At the last UN World Summit on Sustainable Development [18], world leaders acknowledged the urgency of this agenda, but also recognized that no country was close to achieving sustainability. The reality is that no map or guide exists to help us get there. This means that we can only make progress through learning – and learning in an active, exploratory, inclusive, creative and responsive way. Accompanying this learning-based approach to sustainability is an acknowledgement that we need to rethink our dominant models of thinking, practice and communication; challenging our short-term approaches and limited understanding of life and living systems. The 'culture lens' can assist with reframing our thinking by locating sustainable development issues within a context of cultural diversity and intercultural dialogue. It can also facilitate a better understanding of sustainability challenges such as globalization, and improve our ability to respond. The panoramic view permitted by this culture lens results in the inclusion of alternative perspectives and new connections, and gives access to traditional wisdom and forms of knowledge important to challenging unsustainability.

Cultural diversity and intercultural dialogue

International discourses acknowledge the place of cultural diversity in the achievement of sustainable development. Authoritative documents, such as The Universal Declaration on Cultural Diversity [17], recognize cultural diversity as 'one of the roots of development and a means to achieve a more satisfactory intellectual, emotional, moral and spiritual existence'. Other equally important documents refer to 'the manifold ways in which the cultures of groups and societies find expression' [20] through the arts, literature and folklore. For some, however, cultural diversity

is viewed as a constraint to human and economic progress or a threat to national stability [22], [23]. Central to sustainable development are people's values, worldviews, knowledge and creativity, which are inextricably linked to culture. Sustainable development theory recognizes cultural diversity as a rich source of innovation, human experience and knowledge exchange which can assist communities and societies to move to more sustainable futures. It also acknowledges the importance of cultural diversity as a means to build a culture of peace, tolerance, non-violence and human fulfilment [19].

It is vital to promote the peaceful co-existence of culturally pluralistic societies, and acknowledge the principle of 'learning to live together' for a more positive and sustainable future. Policies should reflect this complex, yet evident, relationship that exists between 'culture' and sustainable development more accurately, and appreciate that the underlying dimension is 'culture' [13], [20] or the fourth pillar of sustainable development, as it was termed at the United Nations World Summit on Sustainable Development in Johannesburg in 2002. The value of intercultural dialogue in understanding and positively shaping social, cultural change processes is widely acknowledged [22], [23], [24]. Cultural diversity is an evolving characteristic of societies. Culturally diverse societies reflect how culture is lived and alive: evolving and shaped by human aspirations for better environmental, economic and political situations.

Cultural diversity is not an unchanging stock which needs to be preserved, but a setting for a continuous dialogue. It is this dialogue among cultural societies which needs to be promoted and preserved [16]. Intercultural dialogue is about confronting different values, worldviews, knowledge and beliefs; challenging people's assumptions and bringing possibilities for new and creative ways of living [22]. Intercultural dialogue enables the exploration of people's aspirations and visions for the future. It provides people with an experiential opportunity to understand, respect and forge links among cultures.

Cultural Intelligence: Leveraging Differences to Bridge the Gap in the International Interaction

1. Truly relevant and energetic creative work will come from working across cultures. It allows to learn in a more creative way than in the structured format.

2. Building cultural capabilities is best served by developing strong cross-

cultural partnerships.

3. People of all abilities, colour and gender relate to the artwork. Art is blind to the caste, creed, religion and even the boundaries of states, nations and languages.

4. Locating arts practices within 'culture cycles' will facilitate a broader understanding of the diverse forms of 'value' generated by cultural expressions.

5. Inclusive and dialogical curatorial processes are a key means of enhancing diversity of cultural expressions.

6. Supporting diversity of cultural expression will enhance art's ability to resonate and make a difference.

7. An artist does not have to raise his/her voice; the expression of art form is enough to stir the masses. It is a wonderful tool to channelize energies into positive expression.

Exploring the World of Art around us- Implementation/ Application of Art and Art Education in Intercultural Interaction

1. Getting everyone round the table.

2. Emphasizing common interests, rather than differences.

3. Gaining holistic knowledge.

4. Enriching creative communities and economies.

5. Designing and implementing educational strategies to customize approaches to promote cultural diversity.

6. Facilitating positive interactions.

7. Starting a national and international cooperation-cultural, economic, social, organizational implication of the decision makers.

8. Intensifying networking between members of different cultures.

9. Increasing acceptance of diversity.

10. Strengthening the beneficial effects of cultural diversity.

Key Dimensions of an Intercultural Art Education Curriculum

To guide educators' integration of intercultural programs into their classrooms, the following discussions detail Banks' [2], [3], [4], [5] series of dimensions that build towards transformative and social reconstructionist approaches to interculturalism. These dimensions include content integration, equity pedagogy, knowledge construction and transformation, empowering school culture and social structure, and prejudice reduction.

Content integration

Content integration deals with the way information about diverse groups – that addresses a complex understanding of culture – is integrated into the curriculum. Equity pedagogy refers to how teachers modify teaching tactics and strategies to address individual students' learning styles. Knowledge construction and transformation emphasizes the promotion of critical thinking in order to help students to recognize that knowledge is socially constructed and influenced by a source's frames of reference. Empowering school culture and social structure addresses components of the school structure and system, and encourages students to take social action based on knowledge from transformational reflections related to issues of oppression. Lastly, prejudice reduction relates to the ability of instruction to decrease a tendency to stereotype and to increase the students' potential to see each individual human being as a valuable contributing member of society. A social reconstructionist approach to multicultural education includes all five dimensions, as advocated by Banks [2], [3], [4], [5]. A transformative multicultural approach similarly addresses these dimensions, but does not call for students to take social action as a social reconstructionist approach would.

How content is integrated – that is, where it is located in the curriculum – is another factor: Is content woven into the core curriculum, or is it presented as a separate course as an add-on to the mainstream curricula? (Banks, 2004). The audience for the curricula also needs to be taken into account: The content would be made available to all students, and would not be targeted at students who are assumed to be tied to a group under study by criteria such as race, ethnicity, gender, and class [6]. An art teacher who embraces a multicultural approach might present a lesson and relay it to all students from the perspectives of diverse cultural groups, and incorporate exemplars from these groups [1], [9]. As such, the perspectives and artworks of diverse cultures would be woven into the core curriculum, which is structured around concepts.

Equity pedagogy refers to the modification of teaching techniques, methods and strategies to accord with the diverse learning styles of students. Individual Student Learning Styles This does not imply that educators should assume that a particular learning style will accord with a student based on his or her race, gender, and/or class. In the recent past, general education researchers tended to conclude that particular

cultural groups have particular learning styles. For instance, Aronson and Gonzalez surmised that African Americans and Mexican Americans respond more positively to cooperative teaching styles more so than competitive ones [5]. John, More, and Tharp [20] concluded that Native American students are more passive and less responsive, and learn by quietly observing rather than listening and speaking. In contrast, cases in art education have been explored to dispel the myth that one should use specific teaching strategies and formulate expectations based on a reductionist stereotype of a group. Generalizing teaching strategies to all individuals within an ethnic population or other cultural grouping is essentialist and problematic, and does not attend to the needs of the student within varying contextual situations. Ethnographic studies in art education by Hickman, Andrus, Neperud and Stuhr, Wolcott, and McFee, all underscored that educators need to relate to students as multidimensional individuals who react differently in different contexts and change throughout time. They concluded that it is inappropriate for educators to develop expectations and to attribute particular learning styles to students based on stereotypes of the cultural group to which a student is assumed to belong.

Modeling Equity

The teacher would also need to model the attitudes and behaviors he or she is teaching [3]. In art education, Andrus [1] asserted that the art teacher should model equity in every teaching moment. Self-reflexivity is key to the formation of this nonprejudicial attitude and behavior: Art educators need to be particularly self-reflexive about their own biases and assumptions.

Cooperative Grouping Activities

Heterogeneous grouping practices can be utilized [4]. According to Cohen, cooperative learning involves activities in which heterogeneous groups – students from diverse groups – work together toward common goals [4]. The equal status of all members, particularly minority members, is prestructured prior to the cooperative learning activity. That is, the teacher is aware of the strengths of each individual student, and members for each group are selected so that all can capitalize on their strengths in contributing to the group. In art education, Efland et al. [9] and Stuhr [15] advocate for these types of cooperative learning activities. Hansell [10] adds that frequency and duration of contact between group members is important, as students need time to develop friendships and empathy, as well as a connection

to the environment and context in which group activities occur.

Assessment processes in a multicultural approach that aims towards egalitarianism would be less competitively structured [4]. This would run contrary to mainstream assimilationist approaches to evaluation in which students are judged and ranked against a norm or standard [14]. In art education, Boughton [8] argued against standards-based testing, and asserted that it is not possible to determine beforehand what an ideal performance in art would be. Hence, there is no standard that educators should employ to judge students. Boughton [8] and Freedman [11] advocated the use of more holistic approaches to evaluation, and stressed the value of students' interpretations and judgments of artworks as a process of negotiated understanding in which ideas can be challenged and are open to modification.

Conclusion

Collaboration is a process involving organizations working toward a goal they can't reach alone. The process requires long-term commitment and an understanding that there will be shared risks, responsibilities, and rewards. Successful collaboration must be based on mutual respect, a valuing of difference, trust, a plan, lots of patience, determination to adapt old attitudes and pull in partners not usually involved, and, most of all – a sense of common purpose. The comparative study of art, of response to art, and the production of art forms which matter can help us to understand each other. Art has always been a powerful force in shaping our vision of the world. We need to understand each other's vision and keep our own alive. We need to combat any art-for-art's-sake attitudes that may be entrenched in schools because it is a rather peculiar notion of art and one that deters a full understanding of the role of art in a variety of contexts and cultures

Intercultural Interaction adds the challenge of overcoming the communication barriers of different cultures, ethnic heritage, values, traditions, language, history, sense of self, and racial attitudes. These barriers must be conquered in order for the collaboration to succeed. Participants in an effective intercultural interaction must have inclusive leadership that understands and strives for diversity, while dealing with problems and conflict along the way. If the focus remains on the common goal and equal power for everyone involved - chances for success are good.

References

1. Andrus, L. The culturally competent art educator // Art Education. 2001. Vol. 54(4). P. 14–19.

2. Banks, J.A. Multiethnic education: Theory and practice. 3rd ed. Boston: Allyn & Bacon, 1994. 330 p.

3. Banks, J.A. Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice // J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.) Handbook of research on multicultural education. New York: Macmillan, 1995. P. 3–24.

4. Banks, J.A. Preface // J.A. Banks (Ed.) Multicultural education, transformative knowledge and action, historical and contemporary perspectives. New York: Teachers College Press, 1996. 372 p.

5. Banks, J.A. Transformative knowledge, curriculum reform, and action // J.A. Banks (Ed.) Multicultural education, transformative knowledge and action, historical and contemporary perspectives. New York: Teachers College Press, 1996. P. 335–348.

6. Banks, J.A. Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice // J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.) Handbook of research on multicultural education. 2nd ed. New York: Macmillan, 2004. P. 3–29.

7. Bridges, M. A border of beauty: Arthur Lismer's pen and pencil. Toronto: Red Rock, 1977. 156 p.

8. Boughton, D. Framing art curriculum and assessment policies in diverse cultural settings // D. Boughton & R. Mason (Eds.) Beyond multicultural art education: International perspectives. New York: Waxmann, 1999. P. 331–348.

9. Efland, A., Freedman, K., & Stuhr, P. Postmodern art education: An approach to curriculum. Reston, VA: National Art Education Association, 1996. 146 p.

10. Hansell, L. Putting contact into theory: Using the PARTNERS program to develop intercultural competence // Electronic Magazine of Multicultural Education. 2020. Vol. 2(2). URL: http://eastern.edu/publications/emme/2000fall/hansell.html (Date of issue: 10.09.2020)

11. Freedman, K. Social perspectives on art education in the US: Teaching visual culture in a democracy // Studies in Art Education. 2000. Vol. 41(4). P. 314–329.

12. Friedman, T.L. The world is flat: A brief history of the twenty-first century. New York: Farrar, Straus, Giroux, 2005. 593 p.

13. Nurse K. Culture as the fourth pillar of sustainable development. Paper prepared for the Commonwealth Secretariat, United Kingdom, 2006. 17 p.

14. Sleeter, C.E., & Grant, C.A. Making choices for multicultural art education: Five approaches to race, class, and gender. Columbus, OH: Merill, 1988. 256 p.

15. Stuhr, P.L. Multicultural art education and social reconstruction // Studiesin Art Education. 1994. Vol. 35(3). P. 171-178.

16. Stenou, K. Cultural diversity and dialogue: an interface // Cultural Diversity and Globalization – The Arab-Japanese Experience. Paris: UNESCO Publishing, 2004. 117–132 p.

17. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity. Paris: UNESCO. 2001. URL: https://www.ungm.org/Shared/KnowledgeCenter/Pages/UNESCO (Date of issue: 10.09.2020)

18. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Education for Sustainability. From Rio to Johannesburg: Lessons Learnt from a decade of commitment. World Summit on Sustainable Development. Johannesburg, 26 August – 4 September 2002. URL: https://www.ungm.org/Shared/KnowledgeCenter/Pages/UNESCO (Date of issue: 10.09.2020)

19. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). The UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme. Paris: UNESCO, 2004. URL: https://www.ungm.org/Shared/KnowledgeCenter/Pages/UNESCO (Date of issue: 10.09.2020)

20. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). The UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): International Implementation Scheme. Paris: UNESCO, 2005. URL: https://www.ungm.org/Shared/KnowledgeCenter/Pages/UNESCO (Date of issue: 10.09.2020)

21. UNESCO. The arts and man. Paris: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, 1969. URL: https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/hilj12&div=23&id=&page= (Date of issue: 10.09.2020)

22. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Background Note. A Review of Education for Sustainable Development (ESD) Policies from a Cultural Diversity and Intercultural Dialogue Perspective. Unpublished document. UNESCO/CLT/CPD/CPO 20/11/2008. Paris: UNESCO, 2008. URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002117/211750e.pdf (Date of issue: 10.09.2020)

23. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). UNESCO Concept Note. Towards a New Cultural Policy Profile. UNESCO/CLT/CPD 01/08/2008. Paris: UNESCO, 2008. URL: http://unesdoc. unesco.org/images/0021/002117/211750e.pdf (Date of issue: 10.09.2020)

24. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). ESD Lens, version 2, draft 1: Comments from a cultural diversity perspective. Unpublished document. Paris: UNESCO, 2008. URL: http://unesdoc. unesco.org/images/0021/002117/211750e.pdf (Date of issue: 10.09.2020)

УДК 7.061

INTEGRATED CURRICULUM THROUGH ART AND ART EDUCATION

Balwinder Kaur
Partap College of Education
Ludhiana, India

Abstract. Arts integration research has focused on documenting how specific art forms can be integrated with "core" academic subject matters. Art-centred integrated curriculum is a version of art integration that uses art processes to promote deep and holistic understanding of concepts and ideas that matter to students while fostering their abilities to think flexibly and capacities they may need in order to prosper. The purpose of this paper is to examine, through the design of a new curriculum, how the integration of various forms of arts into a core curriculum can strengthen the educational foundation of school students. There is a growing demand for the integration of all core, and non-core curricula.

An integrated curriculum is established that fosters and engages students in creative thinking, collaborative teamwork, develop aesthetic values and sharpen critical intellectual skills.

Key words: Integrated Curriculum, Art, Art Education, Learner's Development

Curriculum Integration

Curriculum is a standards-based sequence of planned experiences where students practice and achieve proficiency in content and applied learning skills. It is the central guide for all educators to answer what is essential for teaching and learning, so that every student has access to rigorous academic experiences. Integration acknowledges and builds the relationships which exist among everything. An integrated curriculum implies learning that is synthesized across core traditional subject areas and learning experiences that are designed to be mutually reinforcing. This approach develops the learner's ability to transfer their learning to other settings. It allows children to pursue learning in a holistic way, without the restrictions often imposed by the core subject boundaries. Numerous scholars claimed that Curriculum Integration also referred as inter disciplinary approach, has contributed to the promotion of segmented and compartmentalized knowledge and learning amongst the contemporary students. It is also claimed that curricula based on subject-matter-generally fails to motivate and cater the needs as well as concerns of students themselves and the world around them.

The idea of curriculum integration was emerged in the early 20th century as a supplementary source to inter disciplinary approach, and during the past three decades in the educational literature it has received attention increasingly. Following Etim [5], curriculum integration can be defined as a "pedagogical approach that is student-centred and focuses on a theme organized around real-life issues and problems drawn from several subject areas" [9]. This definition highlights two key points of curriculum integration as a pedagogical approach in which the focus is the learner and not the discipline. In this regard, scholars have argued that curriculum integration is significant to achieve the objective of holistic education, where students explore their interests and passions to find their own identity and purpose in life [12].

In addition, the focus is on the ideas themselves rather than on the discipline to which they supposedly belong. Ideas like this are chosen because of the potential to allow students to relate elements from different fields and to make networks of interdisciplinary relationships.

Curriculum integration is also theoretically rooted in the principles of constructivism and progressivism. Constructivist theorists [14] have conceptualized learning as an active construction of meaning. They consider that knowledge is not only received passively through the senses but actively built up by the individual, who creates internal mental representations of the external world based on personal experiences. Thus, in order to promote the construction of complete representations of the world, constructivism emphasises the importance of providing students with experiences that combine and integrate perspectives from multiple disciplines. Progressivist philosophers (1932) [3], [8] considered the goal of education to be the holistic development of students that can be attained through the integration of academic disciplines. Indeed, they argued that by applying ideas and procedures from one discipline to others, students would develop multidisciplinary knowledge and skills applicable within real life situations, which would allow them to better understand the world around them. According Thomas Hopkins [8], school curriculum should be "organized around the immediate, abiding interests and assured future needs of the learner, utilizing materials selected from all areas of the social heritage regardless of subject division".

Arts centred Curriculum Integration

Art is naturally integrative. Unlike more conventional disciplines, art is not merely confined to particular areas of knowledge; it explores everything. Art-centred learning, therefore, easily transcends disciplinary boundaries to reveal connections and commonalities that conventional academic structures tend to conceal. When art-making processes are employed to make connections across disciplines to deepen, expand and complexify the understandings, art practice becomes integrated learning through art-centred learning.

Arts integration is an approach to teaching and learning that integrates the art and performing arts in learning the subjects other than art itself. It differs from traditional education as both the arts discipline and all traditional subjects are taught as part of learning in inclusion. For an instance – using improvisational drama skills

to learn about conflict in writing can be referred as arts integration. The sole purpose of art integration is to increase knowledge of general subject area while concurrently fostering a greater understanding and appreciation of performing arts.

The John F. Kennedy defines arts integration as “an approach to teaching in which students construct and demonstrate understanding through an art form. Students engage in a creative process which connects an art form and another subject and meets evolving objectives in both” [10].

Art integration is related to art education in schools. Which existed in different forms during the 19th century and gained popularity as part of John Dewey's Progressive Education Theory. The first publication that describes a seamless interplay between the arts and other subjects that is arts integration taught in American schools was Leon Winslow's The Integrated School Art Program (1939). For the remainder of the 20th century, arts education's role in public schools ebbed and flowed with the country's political leanings and financial well-being. According to Liora Bresler, during the 1970s and 1980s, two advocates for arts integration emerged: Harry Broudy and Elliot Eisner. Broudy propagated the importance of arts for strengthening the imagination. Broudy opined the imagination as one of the essential components of learning that should be fostered in schools, and he also advocated for the integration of aesthetic and art education into all subject matters in his work. Eisner followed Broudy, asserted that the arts were important to multiple types of cognition. He believed that art education cultivates a deeper understanding of the world due to the interactivity and the arts move learning beyond what is written or read.

Art is an integral part of civilisation in a society. It provides students with a more nuanced understanding of themselves, of the people around them, and of the past, present and even future of the world. If introduced early and incorporated regularly into curriculum and instruction, it teaches about capacity to communicate ideas and feelings in a variety of modes and media; to analyse data through analogy and illustration; to accept compromise, ambiguity, and difference as positive human traits; and to construct ethical standards of judgment and action. Works of art tell us where we have been, indicate where we are, and leave evidence for future generations to examine for their own education, enlightenment, and delight [7, p. 596].

Moreover, art allows multiple means to express feelings and ideas. Students are able to perceive and analyse things in more complex, textured, and multi-layered ways

with and through the arts. The work of art naturally prompts approaches to learning and knowing that are often lost in other academic disciplines, engaging not only students' minds but also their bodies and hearts [6].

In view of the potential benefits of the arts for students' learning and development, some advocates of curriculum integration have developed curricula that connect the teaching of academic subject matters such as mathematics, science and literature along with the teaching of the arts [2].

The term "Arts Integration" has been used to refer to integrated curricula of this nature. According to Richard and Treichel [13], "Arts integration is an instructional approach used by teachers to work collaboratively to teach the content and processes of two or more subject areas, including one or more arts areas, and to increase the ability of students to identify, create, and apply authentic learning connections". Many scholars have elaborated on the value of integrating the arts into the curriculum. Aside from the intrinsic value and importance of the arts for students' development at all levels [7]. It has been argued that the arts make learning much more stimulating, challenging and complex, as well as less rigid and predictable [6].

Different approaches that are being followed for art integration has been documented. Bresler [1] identified four contrasting types:

1. The subservient approach – According to this, the main goal is to teach other subjects and the arts are simply used as an aid to that goal;
2. The affective approach – The arts are used to create a pleasant learning atmosphere in the classroom;
3. The social integration approach – In this approach art is used to enhance the quality of social interaction within groups;
4. The coequal and cognitive approach – The teaching of the arts is considered to be equally important as the teaching of the other subject matters at hand.

First three approaches out these mentioned relegate the art to be merely the supportive element whereas the fourth approach emphasizes the art as one of the important other learning goals. These four approaches truly integrate the arts with instructional goals of other disciplines.

Krug and Cohen-Evron [11] proposed a relatively similar taxonomy that distinguish between using the arts as a resource for other disciplines; enlarging organizing centres through the study of the arts; using the arts to interpret ideas or

themes in other subjects; understanding life centred issues through a combination of the arts and other subjects. An exemplary integration is achieved when curriculum is organized with thoughtful acts, ideas or themes that connect all the subject matters in question and when learners are given opportunities to establish conceptual and process connections.

Ellis [4] has proposed a four-step procedure for developing integrated instructional units focusing on big ideas:

Step 1: Selecting an organizing centre – All the teachers of different subjects work collaborative until they find a theme and concepts that are central to all their respective disciplines.

Step 2: Brainstorming associations – After the identification of central theme, the relationships amongst the different disciplines are analysed which further allows the identification of shared concepts and processes.

Step 3: Establishing guiding questions – To serve as a scope and sequence guiding questions are established. It allows teachers to "give shape" to all the pedagogical views and opinions selected for the integrated curriculum, thereby providing the curriculum with a coherent structure.

Step 4: Writing activities for implementation – Finally, meaningful activities or projects are designed for the students, which will allow them to analyse, explore, and experiment connections among multiple disciplines.

Curriculum integration represents a concrete and feasible approach to teaching different forms of art in a postmodern way. Tan and Ponnusamy [15] presented an illustrative example, where a group of teachers implemented a programme that integrated arts and science through the making of a pinhole camera. The activities posed by the teachers assisted the pupils in establishing conceptual and process connections between photography and the physics principles on light. Additionally, photography in relation to the chemical reactions involved in developing photos was discussed.

In the arts, following Marshall, knowledge is contextualized in particular settings and embodied in specific practices, boundaries between disciplines are blurred, and emphasis is placed on content in relation to form. Indeed, the arts naturally prompt approaches to learning and knowing that are often lost in many current day academic practices, engaging all aspect of students' embodied minds

Art Education and Learner's Development

The art is as important as academics so it should be treated equally in school curriculum. Teaching art goes beyond creating more successful students as it is believed that it creates more successful human beings. Increased self-confidence and self-understanding, enhanced communication skills, and improved cognition are among the many reasons for teaching the arts. Every single learner of the world deserves a competitive education that includes the arts and helps them to cope up with demanding world. Numerous studies and researches overwhelmingly propose the belief that study and participation in the arts is a paramount component in improving learning throughout all academic areas. The veterans from the world of education – Sir Ken Robinson (The Element), Dan Pink (A Whole New Mind), and Howard Gardner (the theory of multiple intelligence), all offer up consistent proofs of the importance of creativity and whole-brain learning. Integration of Art Education and Curriculum benefits the learners in many ways a few are enlisted below.

Increases Student Engagement

The art focuses on positive achievements, development of concrete products and fostering collaboration. The art education provides umpteen opportunities for students to demonstrate and hone their skills through authentic performance. It boosts learners' confidence and teach them how to think optimistically about themselves and learning.

Fosters Positive Habits, Behaviours and Attitudes

Arts education helps in fostering congenial environment and a positive culture in schools. The effectiveness of instruction and teachers' ability to meet the needs of all learners increases with integration of arts across the curriculum and disciplinary referrals. Accomplishment of things that do not come easily, uplifts the confidence of students. Learning a musical instrument, painting, dancing or singing in a chorus teaches the students that taking small steps, practicing to improve, being persistent and patient are crucial for growth and improvement. Artistic discipline develops character, behaviours and attitudes that are necessary for success in any field.

Improved Cognition

By immersing students in arts education, they are drawn into an incredibly complex and multifaceted endeavour that combines many subject matters (like mathematics, history, language, and science) while being uniquely tied to culture. Research connects learning music to improved "verbal memory, second language pronunciation accuracy, reading ability, and executive functions" among learners. For example, in order to play in tune, a student must have a scientific understanding of sound waves and other musical acoustics principles.

Language Skills

Literature comes alive with the help of music, painting, drama, and dance as students learn to read notes, compose music, play an instrument, memorize dance steps, create a painting, and act in a drama. They also learn how to develop new concepts, build vocabulary and understand a new language. For the students to give an inspired performance of Shakespeare, they must understand social, cultural, and historical events of the time. The arts are valuable not only as stand-alone subject matter, but also as the perfect link between all subject matters and a great delivery system for such important concepts, as well.

Learn Mathematics

Students who learn and perform the art, especially music, outperform their non-art peers in mathematics. The work of art requires measurement, number manipulation and proportional thinking, all of which foster mathematical thinking among students. They also learn patterns-musical rhythms and dance patterns, spatial and geometric relationships- visual art patterns and three-dimensional skills- making clay models etc.

Strengthen the Learning of Other Subjects

Work of art, expands and enrich the learning in other subjects like history, language, science. It facilitates the learning of history as it provides visual context for learning about important events of historical periods. Graphic designs and drawings, such as those made by inventors and engineers, complement learning about scientific and technological principles and innovations. A report by Americans for the Arts stated that young people who participate regularly in the arts for three hours a day or three days a week are four times more likely to be recognized for academic achievement, to participate in a math and science fair or to win an award for writing an essay or poem than children who do not participate.

Aesthetic Learning

The art teaches the youngsters about beauty, proportion, and grace. Students can better understand conflict, power, emotion and life itself. The power of the art is in its wondrous ability to give joy, develop aesthetic sense, help to understand *tragedy, promote empathy and make the written word come alive.*

Enhance Creativity

Art education provides a wonderful environment for fostering creativity, which is an important skill to have in a rapidly changing world. Students performing art exhibit greater flexibility and adaptability in thinking than their peers as it enables them to display a creative use of space, develop their own rhythms or write and produce their own plays.

Sharpen Critical Intellectual Skills

Today, students need to wade through a sea of information to determine which facts are trustworthy and relevant to a particular topic, critical thinking skills are key to college readiness and lifelong learning. Art education enables the learners to observe, interpret, see different perspectives, analyse, and synthesize.

Develop Collaboration and Teamwork

Art-making allows students to perform as a team to determine and achieve common goals. Students practice the finest art of teamwork while indulging in theatrical production, group performance or any type of collaborative artistic endeavour. As they work together, it enables them to understand the differences and the diversity and realize the ways that teamwork contributes to a great performance. The art contributes to make schools safer and more peaceful learning environments by teaching students to live and work together. Not only this, students learn to articulate their intentions, receive and offer constructive criticism and listen actively to others' opinions.

Leadership

Skills like – decision-making, strategy building, planning and reflection are of utmost importance for leadership. And students who participate in the arts also prepare to use these skills effectively by developing a strong sense of identity and confidence in their ability to affect the world around them in meaningful ways.

Conclusion

To reiterate, curriculum integration is an instrumental disciplinary approach that develops the learner's ability to transfer their learning to other settings to grow in a holistic way without the restrictions often imposed by the core subject boundaries. Art centred integrated curriculum differs from traditional education as both the arts discipline and all traditional subjects are taught as part of learning in inclusion. The sole purpose of art integration is to increase knowledge of general subject area while concurrently fostering a greater understanding and appreciation of performing arts. Numerous studies and researches advocate the view point that learning through integration especially art integration assists in strengthening the roots of education and prepare the learners to adapt according to the changing needs of current era. The positive impact of the arts on academic achievement is worthwhile in itself. Not only this, art integrated curriculum imbibes aesthetic, cultural, social and moral values, it also hones the prized and rewarded values as well as the most demanding skills in the modern workforce such as creativity, adaptability, patience, soft skills, capability and capacity to deal with crucial problems.

References

1. Bresler, L. The subservient, co-equal, affective, and social integration styles and their implications for the arts. Arts Education Policy Review. 1995. Vol. 96(5). P. 31– 45.

2. Burnaford, G.E., Brown, S., Doherty, J., & McLaughlin, H.J. Arts integration. Frameworks, research, and practice: A literature review. Washington, DC: Council of Chief State School Officers, 2007. P. 144–148.

3. Dewey, J. Art as experience. New York: Berkley Publishing, 1934. 384 p.

4. Ellis, A. K. Research on educational innovations. New York: Eyes on Education, 2005. 232 p.

5. Etim, J. S.Curriculum integration: The why and how. In J. S. Etim (Ed.) // Curriculum integration K–12: Theory and practice. Lanham, MD: University Press of America, 2005. P. 3–11.

6. Gadsden, V. L. The arts and education: Knowledge generation, pedagogy, and the discourse of learning. Review of Research in Education. 2008. Vol. 32(1). P. 29–61. doi: 10.3102/0091732X07309691

7. Godfrey, R. Civilization, education, and the visual arts: A personal manifesto. Phi Delta Kappan, 1992. P. 596–597.

8. Hopkins, L.T. Editor's introduction. In F. Sweeny, E.F. Barry & A.E. Schoelkopf (Eds.) // Western Youth meets Eastern Culture: A Study of Integration of Social Studies, English and Art in the Junior High School. New York, NY: Teachers College Press, 1932. P. 9–24.

9. Instruction Assessment. URL: https:// www.ride.ri.gov/InstructionAssessment/Curriculum/CurriculumDefinition.aspx (Date of issue: 10.09.2020)

10. Kennedy Center. URL: https://www.kennedy-center.org/education/about-kc-education/ (Date of issue: 10.09.2020)

11. Krug, D., & Cohen-Evron, H. Curriculum integration positions and practices in art education // Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education. 2000. Vol. 41(2). P. 259–277.

12. Miller, J. P. The holistic curriculum. Toronto, CA: University of Toronto Press, 2007. 216 p.

13. Richard, B., &Treichel, C.J. Increasing secondary teachers' capacity to integrate the arts // The Clearing House: A Journal of Education Strategies, Issues and Ideas. 2013.Vol. 86(6). P. 224–228. doi: 10.1080/00098655.2013.826488

14. Steffe, L.P., & Gale, J. (Eds.). Constructivism in education. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. 575 p.

15. Tan, L.S., & Ponnusamy, L.D. Weaving and anchoring the arts into curriculum: The evolving curriculum processes // C.H. Lum (Ed.), Contextualized Practices in Arts Education: An International Dialogue on Singapore. Singapore: Springer, 2013. P. 219–249.

УДК 378.147

DESIGN OF AN ARTS ONLINE COURSE BASED ON THE STUDENT-CENTERED APPROACH

S.V. Karkina
Kazan Federal University
Kazan, Russian Federation
J.J. Mena
University of Salamanca
Salamanca, Spain

Abstract. The article introduces the possibilities of online learning in art education. The main trend of research work is the student-centered approach that we have realized in art education in the university by the means of designing of online course. It has been found that this method can be implemented using an online technology called MOOR (Massive Open Online Research). To implement this technology in the online environment the structure of resource was developed. It has included the base of the informative materials such as books and articles have divided into several subject areas; collection of students research work including articles, course works and theses; description and comments of methodological plan of preparing research works; forum for discussion about actual problems in the field of art education.

Key words: Online Course, Student-Centered Approach, Student, Course Design, Research Based Learning.

The development of multimedia resources has allowed developing new ways in Arts education. Nowdays many universities offer a great number of online content. The one of the largest online education platforms ‘Coursera’ offers wide range of music courses from leading Universities through over the world such as ‘How Music Can Change Your Life’ (Melburne, Australia), ‘The Place of Music in 21st Century Education’ (Sydney, Australia), ‘Introduction to Classical music’ (Yale, USA), ‘The world of the string quartet’ (Philadelphia, USA) and ‘Jazz improvisation’ (Berklee, USA), ‘Fashion as design’ (MoMA, USA) ‘Developing your musicianship’ (Berklee, USA). Researchers assert that effective music learning through synchronous online

teaching is possible because of providing quality musical instructions, eliminating various barriers such as socio-economic status or geographical location, offering deeply reflection by instructors of teaching process.

The rapid development of Information and Communication Technologies (ICT) allows to choose for any study purposes the most appropriate ways for management of learning process. A wide range of technologies can be used in educational process, such as MOOC, SPOC, BOOC, DOCC, LOOC, MOOR. Each of these technologies could characterized as a special tool for learning through the Internet. Despite the fact of increase of researchers and teachers interest to these technologies the possibilities of using of them for designing of online courses in art was not learnt enough as well as the capacity of the keeping of students motivation to the learning process by the means of different tools of online course and creation of frameworks of student centered approach [1], [2].

This research was conducted following a practice-oriented approach by the means of research-learning methods. It was based on the main principles such as: self-education, self-actualization and creative self-realization of the individual. The use of this approach especially important in the art education where a person is a main priority and the way of adopted the meaning of art is a most individual part of personal formation needs critical thinking and depends of different life conditions includes sociality and locations, personal experience, aesthetic needs, views and beliefs. Only online learning format of study allows to realize these conditions in the most appropriate way.

- The using of online format for management of the educational process was chosen because the next benefits:
- Using the online learning environment allows to provide the unlimited content of knowledge;
- This format allows to eliminate different restrictions of traditional education way such as time-limit, age, locations and social-cultural distinctions;
- Online-learning format allows to use in most appropriate way the digital resources such as the illustrative visual aids, audio and video learning tools, and online sources;
- Online-learning allows to organize active exchange of experience between wide range of participants and their discussion and critical analysis of actual problems.

The research-learning method was chosen as practical tactic by the means of creation online course in MOOR (Massive Open Online Research) technology. This type of online course become useful for designing of the resource very similar to an interactive lab where participants from different geographical locations and social status can taken part in any place and time according to their personal interests, motivation and capacity.

To implement this technology in the online environment the structure of resource was developed. It has included the base of the informative materials such as books and articles have divided into several subject areas; collection of students research work including articles, course works and theses; description and comments of methodological plan of preparing research works; scientific forum for discussion about actual problems in the field of art education.

The work of the improvement the quality of the students' research work had been taken place during the five years period. That work was begun more earlier than online course based on MOOR technology was designed. During the first three year less than 20 articles of students were published every year. From the beginning of the first testing of MOOR course the number of articled was rapidly increase. Students became more active participants of national and international conferences. Regularly students from all programs – bachelor as well as master – prepared and published their articles in journals and conferences proceedings. For students studying on master programs there is a condition for preparing of thesis to publish not less than three articles to confirm the approbation of the work. The analysis of the dynamic of the number of articles published annually by the students from all the programs in music education allows to state the increasing during the period of last five years.

The bridging the gap between research and teaching needs in a connection from researching to teaching. This trend could be realized through the research-based education that involve students and teacher together into the conducting of research work in the environment of the classroom. Another problem could be between the expectations of teachers for students on different levels of education – bachelor and master. Last group mostly prefer to conduct more independent research than other that can become the reason of imbalance of expectations of teachers and students in research work.

Some researchers state that everyone at a university must take part in a research work teachers as well as students. The benefits of this work can not be measuring. Researcher engaged in practice of knowledge discovery will has more critical and flexibility of mind, able to consideration, recognition, inspiration and case-making.

By the means of comparing online education technologies it can be stated that the most effective way of study for the realization principles of student centered approach is the MOOR (massive open online research). This way allows to keep an attention and interest of students and offers them to improve their skills in the most comfortable way [3]. During the study on online course based on MOOR each student become a researcher. In this way, they can see examples of the teacher`s research work and other students for studying. They also can choose the subject and do own research in the framework of the online course. The analysis of data allowed authors to conclude that this way will be very effective in the process of preparation of art teachers if the design of an online course will include next parts:

- the base of the informative materials such as books and articles have divided into several subject areas;
- collection of students research work including articles, course works and theses;
- description and comments of methodological plan of preparing research works;
- scientific forum for discussion about actual problems in the field of art education.

References

1. Olmos, S., Mena, J., Torrecilla, E., & Iglesias, A. Improving graduate students` learning through the use of Moodle // EducationlResearch and Reviews. 2015. Vol. 10(5). P. 604–614.

2. Pike, P.D. Improving music teaching and learning through online service: A case study of a synchronous online teaching internship // International Journal of Music Education. 2017. Vol. 35(1). P. 107–117.

3. Ramirez-Montoya, M.-S., Mena, J.J., & Rodriguez-Arroyo, J.A. In-service teachers` self-perceptions of digital competence and OER use as determined by a xMOOC training course // Computers in Human Behavior. 2017. Vol. 77. P. 356– 364.

УДК 371.3

UNFOLDING ICT: NEW MEANS AND MEANINGS OF INFORMATION TECHNOLOGY IN THE CONTEXT OF MULTICULTURAL CLASSROOM

Vaishali Pahwa
Partap College of Education
Ludhiana, India

Abstract. Twenty first century is the era of information and communication technology (ICT). Now there is possibility of using ICT both as content and as a method. One of the purposes to introduce ICT in education is to support effective learning. Use of ICT-integrated pedagogy can transform the dynamics in classes, making the lectures integrated to practice and providing resources that help in securing content and approach of theory with everyday life. ICT has become a valuable teaching tool, offering great possibilities to education. It can produce significant changes in teaching methods and the way in which students can access the knowledge.

Key words: Multicultural Classes, Multiculturalism, ICT Integrated Pedagogy.

Introduction

The term ICT simplified means any technology that has to do with information and communication. In today's multicultural world, digital tools may become a powerful means to building a culture of dialogue that supports 'culturally responsive' teaching within imaginative multicultural learning environments. Students can develop global competencies, learning more about others' and their own culture as part of their personal development.

It is commonplace to hear e-learning, e-commerce, e-banking etc. It is, therefore incumbent on education curriculum developers to place ICT as a hub around which other disciplines revolve at least for the fact that it is a platform on which modern learning takes place. Needless to say, that there is a paradigm shift with respect to popular opinion on how knowledge is acquired and dispensed.

Information can come in many forms such as sound, video, text, and images, so when you think of what technology it is available that produces these aspects of information and sometimes a combination of all these, we refer to such technology as mobile phones, digital cameras, video cameras for example.

Through technology, learners are now increasingly able to access high quality learning materials at any time and any place. The emergence of Web 2.0 technologies, ubiquitous mobile devices and virtual environments is encouraging and supporting interactions.

Today information and communication technologies are the one thing and so the repertoire of technologies expands further to encompass computers and computer-related products, email, MMS, and other forms of communication [1].

Today we do not need to go any further than our own home or even room, to see some form of ICT in our lives. Whether it be a computer, plasma TV, or mobile phone, we all have them in some part of our lives. In today's society, people as consumers of ICT, all strive for the one dream – the dream of a connected life.

The pedagogical rationales of using ICT are to utilize technological tools in enhancing learning, flexibility and efficiency in curriculum delivery [3].

This makes ICT a lifestyle choice for much of the population. In addition, this lifestyle choice is changing the way we communicate, increasing the rate of consumerism, and changing how we interact and gather information.

ICT Can Complement, Enrich and Transform Education for Betterment

1. Online Learning: The presence of ICT in education allows for new ways of learning for students and teachers. E-learning or online learning is becoming increasingly popular and with various unprecedented events taking place in our lives, this does not only open opportunities for schools to ensure that students have access to curriculum materials whilst in the classroom but also allows them to ensure students outside the classroom such as at home or even in hospitals can learn.

2. ICT brings inclusion: The benefits of ICT in education is of such that students in the classroom can all learn from the curriculum material. Students with special needs are no longer at a disadvantage as they have access to essential material and special ICT tools can be used by students to make use of ICT for their own educational needs. Despite this, it opens up new issues related to the 'digital divide' and providing access to ICT tools and resources for those who are less fortunate.

3. ICT promotes higher-order thinking skills: One of the key skills for the 21st century which includes evaluating, planning, monitoring, and reflecting to name a few. The effective use of ICT in education demands skills such as explaining and justifying

the use of ICT in producing solutions to problems. Students need to discuss, test, and conjecture the various strategies that they will use.

4. ICT enhances subject learning: It is well known these days that the use of ICT in education adds a lot of value to key learning areas like literacy and numeracy.

5. ICT use develops ICT literacy and ICT Capability: Both are 21st-century skills that are best developed whilst ICT remains transparent in the background of subject learning. The best way to develop ICT capability is to provide them with meaningful activities, embedded in purposeful subject-related contexts.

6. ICT use encourages collaboration: We just have to put a laptop, iPad or computer in the classroom to understand how this works. ICT naturally brings children together where they can talk and discuss what they are doing for their work and this in turn, opens up avenues for communication thus leading to language development.

7. ICT use motivates learning: Society's demands for new technology has not left out children and their needs. Children are fascinated with technology and it encourages and motivates them to learn in the classroom.

8. ICT in education improves engagement and knowledge retention: When ICT is integrated into lessons, students become more engaged in their work. This is because technology provides different opportunities to make it more fun and enjoyable in terms of teaching the same things in different ways. As a consequence of this increased engagement, it is said that they will be able to retain knowledge more effectively and efficiently.

9. ICT use allows for effective Differentiation Instruction with technology: We all learn differently at different rates and styles and technology provide opportunities for this to occur.

10. ICT integration is a key part of the national curriculum: The integration of digital technologies or ICT is a significant part of the Australian Curriculum for example, and this is a trend that many global governments are taking up as they begin to see the significance of ICT in education.

11. We live in a “knowledge economy": This is an economy where it is vital to have the ability to produce and use information effectively. It is a time when ICT is pervasive and permeates throughout all industries in the economy whether it may be health, education, environment or manufacturing. The significance of ICT in the Australian economy was emphasised in the recent article by Alan Patterson, CEO of

the Australian Computer Society, in his statement that the "ICT industry now rivals mining in terms of the contribution to the economy".

ICT & Intercultural Integration

The major focus in today's day and age has been on the introduction of ICT in education. The main challenge for the future will be the contribution of solutions for the essential problems of the educational system. Thereby the significance of ICT in education will be determined and evaluated by the extent to which it can contribute to the development of the education system in general. As migration is a worldwide phenomenon these days schools, colleges or educational institutions have to face the challenge of multicultural classrooms. In addition to social aspects and the different learning styles and abilities of the student's multicultural classrooms are characterized by a diversity of educational backgrounds and language skills. So, the question is obvious: "Can ICT support intercultural integration?"

Management of Multiculturalism through ICT Integrated Pedagogy

Teachers and students are very much curious and optimist towards the use of ICT in online classes but the limited resources is the main huddle for the effective implementation. On the other hand, in the classroom, different students have different interest due to individual difference and the teacher must choose the best strategies to manage such problem. Regarding this matter, [4] asserted Connectivism offers the specific technological opportunities for the learner to be actively involved in the presentation of a body of knowledge and it will be an alternative learning strategy which states that learners attempt to foster understanding connecting between specialized [5], ICT can enhance the greater collaboration between the pupils as it helps to increase students' motivation towards the teaching. Every teacher wants to manage the multiculturalism in a class and made his teaching learning productive but most of them fail to manage it. The visionary teacher can manage the diversity by respecting each student's interest and treated them as individual but not a number. Teach-student collaboration with ICT tools helps in pedagogical shifting and management of diversity in the classroom".

Information and communication technologies can facilitate and support the integration of migrants, as they can contribute to the three main issues of intercultural integration.

1. Acquisition of Foreign Language

Language is an essential condition for the social integration of immigrants, as verbal abilities are essential for educational and later on professional success. 1 If computers are utilised in a constructive and fruitful way, they can support the acquisition of the foreign language. Kohn states among others that in computer assisted language learning the multimedia factor is especially convincing. Text, sound, pictures and video resources can be combined on demand and merged into multimedia packages to properly accomplish activities like listening, reading, writing and speaking. Roche 4 confirms that media can contribute to improve the quality of language teaching and learning. He stresses that technology should be used interactively and non-linear. Traditional means of communication and teaching should not be replaced by digital forms. E-media and e-tools that play an important role in modern everyday communication should be used authentically in the language classroom. Moreover R. Cohen´s research shows that ICT can support the literacy of very young children who speak a foreign language. She notes -In our experience, many of our young children were non-francophone. For them French was a foreign language. But using a computer equipped with a voice synthesizer made them acquire both oral and written French simultaneously and without difficulty before age. The joy and enthusiasm observed in computer-based activities leads us to think that computer may be a very 'good thing' for young children and that the written language can be acquired just as easily as the oral language without tedious repetitions or predefined progression. In our experience, children using computers have increased their language abilities and have become interested in sentences, spelling and punctuation much earlier than what is generally considered as 'usual'.

2. Mother Tongue or First Language usage

Language impacts the daily lives of members of any race, creed, and region of the world. Language helps express our feelings, desires, and queries to the world around us. Words, gestures and tone are utilized in union to portray a broad spectrum of emotion. The unique and diverse methods human beings can use to communicate through written and spoken language is a large part of what allows to harness our innate ability to form lasting bonds with one another; separating mankind from the rest of the animal kingdom.

Speaking first language is seldom regarded as an advantage and children feel the burden to learn the language of their own country. The mother-tongue is limited to the communication in school and to the family. According to Neuner this often results in a lack of verbal abilities in both languages, causing limited communicative skills and inhibiting the development of the individual's identity. For this and many reasons the students' abilities in their first languages have to be encouraged and developed further at school.

ICT opens up new opportunities to overcome these problems in case children are provided with learning material and information in their native languages. E.g. multimedia online dictionaries can be a first step to overcome language barriers in a simple and fast way. Also child-oriented websites and wikis in their mother-tongues offer opportunities to learn about topics in their own languages.

3. Intercultural Learning

The demand for intercultural competences is increasing, not only at school but also or even more so at the workplace and in society in general. By offering and supporting intercultural learning schools play an important part in the development of these skills [6]. For teachers and students, the internet is an easy way to get in-depth knowledge and visual information on the children's countries of origin and culture. Moreover, questions on topical subjects can be answered more efficiently. Publishing the students' work on intercultural topics has a motivating effect on the "authors" and leads to the dissemination of the topics concerned as well as contributing to the sensitivity of the readers. Last but not least ICT facilitates and supports quick and easy communication in cross-border projects and partnerships. Besides it offers several ways of collaboration for teachers and even young learners.

4. Prospects

When education takes place in a multi-cultural setting and attempts to foster an intercultural mindset, it cannot meet the requirements of the heterogeneous learning environments of the classrooms without the implementation of ICT-supported didactical models and methods. Educational policy will also have to face the challenge of an increasingly multi-cultural society. It will be the task of institutions for teacher training and in-service training of teachers however, to develop the partially still dormant potential of ICT for the cultural integration of children.

Integrated Curriculum through Information and Communications Technology (ICT)

ICT can impact student learning when teachers are digitally literate and understand how to integrate it into curriculum. Schools use a diverse set of ICT tools to communicate, create, disseminate, store, and manage information. In some contexts, ICT has also become integral to the teaching-learning interaction, through such approaches as replacing chalkboards with interactive digital whiteboards, using students' own smartphones or other devices for learning during class time, and the "flipped classroom" model where students watch lectures at home on the computer and use classroom time for more interactive exercises.

When teachers are digitally literate and trained to use ICT, these approaches can lead to higher order thinking skills, provide creative and individualized options for students to express their understandings, and leave students better prepared to deal with ongoing technological change in society and the workplace.

Common Applications

Digital culture and digital literacy: Computer technologies and other aspects of digital culture have changed the ways people live, work, play, and learn, impacting the construction and distribution of knowledge and power around the world. Graduates who are less familiar with digital culture are increasingly at a disadvantage in the national and global economy. Digital literacy – the skills of searching for, discerning, and producing information, as well as the critical use of new media for full participation in society – has thus become an important consideration for curriculum frameworks.

In many countries, digital literacy is being built through the incorporation of information and communication technology (ICT) into schools. Some common educational applications of ICT include:

- *One laptop per child:* Less expensive laptops have been designed for use in school on a 1:1 basis with features like lower power consumption, a low-cost operating system, and special re-programming and mesh network functions. Despite efforts to reduce costs, however, providing one laptop per child may be too costly for some developing countries.
- *Tablets:* Tablets are small personal computers with a touch screen, allowing input without a keyboard or mouse. Inexpensive learning software ("apps") can be downloaded onto tablets, making them a versatile tool for learning. The most effective

apps develop higher order thinking skills and provide creative and individualized options for students to express their understandings.

- *Interactive White Boards or Smart Boards*: Interactive white boards allow projected computer images to be displayed, manipulated, dragged, clicked, or copied. Simultaneously, handwritten notes can be taken on the board and saved for later use. Interactive white boards are associated with whole-class instruction rather than student-centred activities. Student engagement is generally higher when ICT is available for student use throughout the classroom.
- *E-readers*: E-readers are electronic devices that can hold hundreds of books in digital form, and they are increasingly utilized in the delivery of reading material. Students – both skilled readers and reluctant readers – have had positive responses to the use of e-readers for independent reading. Features of e-readers that can contribute to positive use include their portability and long battery life, response to text, and the ability to define unknown words. Additionally, many classic book titles are in e-book form.
- *Flipped Classrooms:* The flipped classroom model, involving lecture and practice at home via computer-guided instruction and interactive learning activities in class, can allow for an expanded curriculum. There is little investigation on the student learning outcomes of flipped classrooms. Student perceptions about flipped classrooms are mixed, but generally positive, as they prefer the cooperative learning activities in class over lecture.

ICT and Teacher's Professional Development

Teachers need specific professional development opportunities in order to increase their ability to use ICT for formative learning assessments, individualized instruction, accessing online resources, and for fostering student interaction and collaboration. Such training in ICT should positively impact teachers' general attitudes towards ICT in the classroom, but it should also provide specific guidance on ICT teaching and learning within each discipline. Without this support, teachers tend to use ICT for skill-based applications, limiting student academic thinking. To support teachers as they change their teaching, it is also essential for education managers, supervisors, teacher educators, and decision makers to be trained in ICT use.

Ensuring benefits of ICT investments: To ensure the investments made in ICT benefit students, additional conditions must be met. School policies need to provide

schools with the minimum acceptable infrastructure for ICT, including stable and affordable internet connectivity and security measures such as filters and site blockers. Teacher policies need to target basic ICT literacy skills, ICT use in pedagogical settings, and discipline-specific uses. Successful implementation of ICT requires integration of ICT in the curriculum. Finally, digital content needs to be developed in local languages and reflect local culture. Ongoing technical, human, and organizational supports on all of these issues are needed to ensure access and effective use of ICT [2].

Resource Constrained Contexts: The total cost of ICT ownership is considerable: training of teachers and administrators, connectivity, technical support, and software, amongst others. When bringing ICT into classrooms, policies should use an incremental pathway, establishing infrastructure and bringing in sustainable and easily upgradable ICT. Schools in some countries have begun allowing students to bring their own mobile technology (such as laptop, tablet, or smartphone) into class rather than providing such tools to all student – an approach called Bring Your Own Device. However, not all families can afford devices or service plans for their children. Schools must ensure all students have equitable access to ICT devices for learning.

Inclusive Considerations

Digital Divide: The digital divide refers to disparities of digital media and internet access both within and across countries, as well as the gap between people with and without the digital literacy and skills to utilize media and internet. The digital divide both creates and reinforces socio-economic inequalities of the world's poorest people. Policies need to intentionally bridge this divide to bring media, internet, and digital literacy to all students, not just those who are easiest to reach.

Minority language groups: Students whose mother tongue is different from the official language of instruction are less likely to have computers and internet connections at home than students from the majority. There is also less material available to them online in their own language, putting them at a disadvantage in comparison to their majority peers who gather information, prepare talks and papers, and communicate more using ICT. Yet ICT tools can also help improve the skills of minority language students – especially in learning the official language of instruction– through features such as automatic speech recognition, the availability of authentic audio-visual materials, and chat functions.

Students with different styles of learning: ICT can provide diverse options for taking in and processing information, making sense of ideas, and expressing learning. Over 87% of students learn best through visual and tactile modalities, and ICT can help these students 'experience' the information instead of just reading and hearing it. Mobile devices can also offer programmes ("apps") that provide extra support to students with special needs, with features such as simplified screens and instructions, consistent placement of menus and control features, graphics combined with text, audio feedback, ability to set pace and level of difficulty, appropriate and unambiguous feedback, and easy error correction.

Conclusion

ICTs will continue to be a significant part of our future as it connects itself to more and more parts of our lives. It will continually evolve and change because as consumers we all like a choice. We like to use ICT for personal growth, creativity, and joy, consumption, and wealth. ICT has invaded and transformed many aspects of our lives to the extent that we live in an environment that is dominated by technology which itself is consumer-driven. No matter how we perceive its presence, there is no denying that it is an important part of our lives and that it is here to stay.

References

1. Balanskat, A., Blamire, R. & Kefala, S. The ICT Impact Report: A review of studies of ICT impact on schools in Europe. 2006. URL: http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ictimpact.pdf (Accessed April 11, 2011).

2. Daniel, J. et al. Education for Sustainable Development: Reaching the Masses, Open and Distance Learning in a Changing World, COL. 2007. URL: http://www.col.org/resources/speeches/2007presentations/Pages/2007-11-26.aspx (Accessed July 03, 2014).

3. Hattangdi, A. & Atanu, G. Enhancing the quality and accessibility of higher education through the use of Information and Communication Technologies // International Conference on Emergent Missions, Resources, and the Geographic Locus in Strategy as a part of the 11th Annual Convention of the Strategic Management Forum (SMF), India 2008. Vol. 2011. Kanpur: Indian Institute of Technology, 2008. P. 1–14.

4. Horton, W. Graphics: the not quite universal language // N. Aykin (Ed.), Usability and internationalization of information technology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates Publishers, 2005. P. 157–188.

5. Scheel, N.P. & Branch, R.C. The role of conversation and culture in the systematic design of instruction // Educational Technology. 1993. Vol. 33. P. 7–18.

6. Webb, M. & Cox, M. A review of pedagogy related to information and communications technology // Technology. Pedagogy. Education. 2004. Vol. 13 (3). P. 235 –286.

УДК 378

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА В ЭТОМ ПРОЦЕССЕ

А.А. Русаков

МИРЭА – Российский технологический университет

г. Москва, Россия

Аннотация. В статье обсуждаются социальные последствия стремительной модернизации образовательной среды, которая вызвана потребностью упреждающего перехода народного хозяйства к четвертому технологическому укладу, который обеспечивает стране экономическое процветание. Показано, что если целью этой модернизации ставить только получение максимальной прибыли предприятий (как сейчас провозглашают реформаторы), то государство столкнется с большими социальными проблемами. Отмечается некая отстранённость традиционных образовательных кадров от этих процессов и предлагается занять более активную позицию, которая, по мнению автора, может предупредить негативные последствия.

Abstract. The report discusses the social consequences of the rapid modernization of the educational environment, which is caused by the need for a proactive transition of the national economy to the fourth technological order, which ensures the country's economic prosperity. It is shown that if the goal of this modernization is to set only the maximum profits of enterprises (as reformers now

proclaim), the state will face great social problems. There is a weak participation of traditional educational personnel from these processes and it is proposed to take a more active position, which, according to the author, can prevent negative effects.

Ключевые слова: цифровая экономика, цифровизация образования, система аттестации, цели модернизации образования, негативные социальные последствия, роль традиционных образовательных организаций.

Key words: Digital Economy, Digitalization Education, Certification System, Educational Modernization Goals, Negative Social Consequences, The Role of Traditional Educational Organizations.

«… Цифровизация является одним
из приоритетов экономической политики России …»
Президент Российской Федерации В.В. Путин
Саммит БРИКС, июнь 2019 г.

Интеграция науки, образования и инновационной практики, обеспечивает эффективную и качественную трансформацию достижений всесторонней цифровизации современной экономической, социально-политической, культурной и других сфер жизни российского общества. Остановимся на анализе и оценке научных исследований с точки зрения их результативности и применимости в инновационной практике развития и функционирования цифрового общества России.

Суть технологической основы модернизации образовательной среды в Российской Федерации (РФ) заключается в переходе от уже привычной «информатизации образования» к «цифровизации образования». Технологический рывок информационных технологий, который позволил осуществить такой переход, обусловлен:

- переходом на новую систему присвоения IP адресов – IPv6, которая дает практически неограниченный доступ IoT в единую глобальную конвергентную инфокоммуникационную среду (КИС) по протоколу IP;

- повсеместным доступом массового пользователя к широкополосным каналам, включая системы беспроводного доступа, единой КИС;

- практическим использованием облачных вычислений (ОВ);

- переходом операторов связи на широкополосные каналы (стандарты LTE, 5G и др.);

- развитием технологии, производства и использованием беспроводных сенсорных сетей;

- переходом к всеобщему вещанию ТВ программ в цифровом формате.

Уже сегодня в КИС в реальном времени взаимодействуют громадное и все геометрически возрастающее количество объектов: человеко-машинных систем (ЧМС), машинных систем (МС), систем искусственного интеллекта (ИИС), системы машинного обучения (МОС), систем интернет вещей (ИВС). К ним готовы присоединиться в очень скором времени и большое количество гуманоидных роботов. Как показывают прогнозы в ближайшем будущем все взаимодействующие сегодня в единой глобальной конвергентной инфокоммуникационной среде типы объектов – ЧМС, МС, ИИС преобразуются в систему интернет вещей. И очень важно, что при этом природные объекты, как бы «приобретают» глобальный голос [4].

В 13-ой исследовательской группе сектора Стандартизации Международного Союза Электросвязи (13 SG ITU-T) в настоящее время реализуются программы исследований, обозначенных как «оперативная (focus) группа по сетевым аспектам IMT-2020» и «Оперативная группа по технологиям для сети 2030 (FG-NET-2030)», участники которых уже предметно заглядывают в будущее, обеспечивая поистине невиданные возможности КИС в ближайшем будущем [1]. На повестке дня – формирование гипер-связанного мира (hyper-connected world).

Это означает, что в глобальное информационное взаимодействие в КИС принципиально могут (то есть будет технически доступно) вступить все косные и живые (включая человека) объекты природы, принадлежащие к одному виду или стоящие на разных ступенях развития. Вот именно в этой технологической среде будет происходить модернизация образования.

Соотношение между технологической основой цифровизации и сутью цифровизации очень точно выразил А.А. Марей: «Мир продолжает меняться, и скорость изменений увеличивается. Бесполезно бороться с концепцией всеобщей цифровизации – ее нужно принять и понять, как в нее можно встроиться. Однако, на мой взгляд, цифровизация – это в меньшей степени про технологии, а в большей – про культуру, про изменения и про модель взаимодействия» [2].

Однако не ставя перед собой такие радикальные цели, которые продиктованы необходимостью упреждающей подготовки перехода к четвертому технологическому укладу – основе цифровой экономики, реформаторы не точно рассматривают социальные последствия такой модернизации, оставляя их на потом.

В последние несколько лет в образовательной среде протекают как бы два параллельных и мало связанных процесса: модернизаторы активно меняют среду – цифровизируют ее, а традиционные педагогические институты продолжают развивать информатизацию. Это видно по проводимым конференциям и содержанием статей. И если первых можно понять – они считают, что система образования в стране безнадежно отстала и ее опыт не может быть использован, то некоторая отстраненность вторых вызывает вопросы. Ведь благодаря многолетнему опыту их работы, им хорошо понятны социальные последствия любых, особенно стремительных преобразований такой инерционной среды, как образование.

Приведем цитаты оценок нынешнего состояния образования в РФ специального представителя президента РФ по вопросам цифрового и технологического развития Д. Пескова и директора по направлению «Кадры и образование» АНО «Цифровая экономика» А. Сельского:

«В целом, очевидно, что традиционное высшее образование в массе своей (пока отложим в сторону несколько выколотых точек – исключений) отстает от реальной жизни и не содержит внутри себя драйверов, заинтересованных в изменениях сложившейся модели»;

«Требования к системе образования очень простые. Нам нужно готовить очень много специалистов с ИТ-компетенциями. И готовить их быстро и качественно. Система образования сейчас не может выполнить ни одну из этих трех функций: она готовит мало, долго и дорого. Нам нужно поменять все три подхода, при этом есть передовые практики, но их нужно легализовать и поддержать. Например, компания Mail.ru Group делает прекрасные программы по подготовке специалистов по информационной безопасности, Сбербанк создал “Школу 21”, где программисты учатся вообще без преподавателей. В эту сторону необходимо направлять внимание, нормы, финансы»;

«Надо позволить готовить специалистов быстрее. “Школа 21” отказалась от дипломов. Зачем человеку с востребованной ИТ-специальностью сегодня диплом государственного образца, если он умеет анализировать большие данные?»;

«Есть понимание, что писать код, администрировать и обслуживать типовую ИТ-инфраструктуру могут люди со средним образованием – вузовский диплом, даже бакалавра, для этого необязателен. Это демонстрирует и мировая практика. Например, корпорация IBM сняла требование диплома о высшем образовании для целого ряда позиций»;

«В программе “Цифровая экономика РФ” также используется понятие “прикладной бакалавриат” для ускоренной подготовки специалистов, направленной на то, чтобы люди быстрее выходили на рынок».

В программе замещаются привычные для образования термины, понятия и процессы. Вводятся такие обороты как «формирование персональных траекторий развития, учет и рейтингование достижений обучающихся»; «требования к сформированности ключевых компетенций цифровой экономики для всех выпускников»; «должна быть разработана и поэтапно реализована модель цифровой системы оценивания достижений обучающихся, предусматривающая применение ими общепользовательских и профессиональных цифровых инструментов, **предполагающая прохождение сокращенной программы профессионального образования с учетом требований цифровой экономики»**; «образовательные организации должны и обеспечивать, и использовать персональные траектории развития обучающихся, используя все виды деятельности и формы их обучения, в том числе в сетевом взаимодействии с другими организациями общего, высшего, среднего профессионального и дополнительного образования детей в соответствии с требованиями цифровой экономики»; «должны быть разработаны предложения по механизмам непрерывного обновления содержания образования на основе механизма **непрерывного обновления (актуализации) перечня ключевых компетенций цифровой экономики**, требования к системе оценивания достижений обучающихся, в том числе, в целях обеспечения комфортной среды развития личности».

Полностью должна измениться и существующая система аттестации в образовательной и научной среде. В программе отсутствуют привычные этапы организации аттестации: аспирантура, диссертации, ВАК, статьи (рейтинг). Дипломы, правда, упоминаются, но объявляется, что они «вообще не нужны». Не упоминаются даже такие распространенные инструментальные средства как системы обнаружения заимствований, среди которых наиболее известна «Антиплагиат» [4]. Видимо, при ускоренной подготовке не важно, как достигается компетенция, тем более что ее необходимо часто менять (возможно ли это в консервативной системе образования?).

Объем статьи не позволят описать уже введенные изменения в процессы обучения в школе, где основная цель обучения сводится также к ускорению процесса обучения и как можно ранней специализации учащихся.

Реформаторы не скрывают, что основная цель ускоренной модернизации это обеспечение повышения производительности и получения максимальной прибыли. Для достижения этой цели поощряется и вводится жестокая конкуренция с выбыванием «неуспешных». По этому поводу ректор Высшей школы экономики г-н Я.И. Кузьминов замечает: «В ближайшем будущем нам придётся решать ещё одну проблему, которая уже сейчас вызывает серьёзное беспокойство: проблему неуспешных людей».

А то, что число «неуспешных» (не вписавшихся) людей может составить треть населения страны, реформаторов пока не волнует. Но пренебрежение социальными последствиями введения новых технологий противоречит заложенным принципам формирования цифровой экономики, где объявлена ее социальная направленность национального проекта [5,3].

Такая же направленность объявлена и ООН и ее структурой Международным Союзом Электросвязи (МСЭ, ITU), которая разработала программу достижения, в том числе и с помощью новых ИКТ, 17-ти целей устойчивого развития , 7 из которых связаны с решением социальных задач.

Несмотря на многие инновации цифровизации воплощенные в нашу повседневную жизнь, мы **в начальной точке** цифровой экономики. Процессы внедрения компаниями и федеральными службами цифровых технологий, часто вызывают улыбку. Например, правда, что количество людей в очередях на вокзалах, в банках уменьшилось? (про столичные регионы). Нет! Основным

недостатком онлайн обслуживания является введение новшеств без социальной экспертизы специалистами. И отсюда отказ к использованию этих новшеств, и искусственно создаваемое увеличение количества «неуспешных» (не вписавшихся) людей.

Поэтому образовательная общественность и традиционные образовательные институты, особенно академические, такие как организаторы данной конференции, не должны стоять в стороне и активно включиться в работу, чтобы полезное и нужное дело модернизации образования и его соответствия нуждам развивающейся экономики не привело бы к мощным социальным потрясениям.

По их настоянию и при активном участии в основные цели реформирования образования, кроме выполнения требований экономики, должны быть включены и цели достижения устойчивого развития. Для этих задач В.К. Левашов и В.К. Сарьян разработали и предложили удобный механизм социальной оценки внедрения новых ИКТ – социотехнический стандарт [6].

Список литературы

1. Ермаков, В.В., Сарьян, В.К. Развитие исследований по применению новых информационных технологий в экологическом мониторинге и биогеохимии [Электронный ресурс] // Доклады ТУСУР. 2018. № 3. С. 129–134. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-issledovaniy-po-primeneniyu-novyh-informatsionnyh-tehnologiy-v-ekologicheskom-monitoringe-i-biogeohimii (Дата обращения: 15.09.2020)

2. Марей, А.А. Цифровизация как изменение парадигмы: Интервью с Алексеем Мареем, членом совета директоров, главным управляющим директором, членом правления, заместителем председателя правления Альфа-Банка [Электронный ресурс] // BCG Review: деловой журнал. URL: https://www.bcg.com/ru-ru/about/bcg-review/digitalization.aspx (Дата обращения: 25.01.2020)

3. Основная цель нацпроектов в социальной сфере – создание условий для комфортной жизни. 02 ноября 2018 г.: сайт Общественной палаты Российской Федерации [Электронный ресурс].

URL: https://www.oprf.ru/press/news/ 2018/newsitem/47177 (Дата обращения: 25.01.2020)

4. Русаков, А.А., Сарьян, В.К. Цифровая экономика – подготовка кадров – «Системы обнаружения заимствований», как действенный инструмент аттестации (полемические заметки) // Международная научно-практическая конференция «Обнаружение заимствований-2018» 01–02 октября 2018 г., Липецкий государственный технический университет: сборн.докл. С. 26–31.

5. Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: http://neorusedu.ru/about (Дата обращения: 25.01.2020)

6. Сарьян, В.К., Назаренко, А.П., Левашов, В.К. Разработка и внедрение социотехнических стандартов и услуг ИКТ в условиях развитых и развивающихся стран // Электросвязь. 2017. №10. С. 89–92.

УДК 37.02

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ В РАЗВИТИИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ СНГ (ДИССЕРТАЦИОННЫЙ АСПЕКТ)

А.В. Федоров

Ростовский государственный экономический университет

г. Ростов-на-Дону, Россия

А.А. Левицкая

Таганрогский институт управления и экономики

г. Таганрог, Россия

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальный исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 18-013-00022 «Массовое медиаобразование в странах СНГ (1992-2020)». Руководитель проекта – профессор А.В. Федоров

Аннотация. Число диссертационных исследований в странах СНГ по медиаобразовательной тематике с 2000 по 2019 год возросло в 12 раз по сравнению с периодом девяностых годов XX века. Правда этот рост связан

с резким увеличением числа исследований в России и на Украине, в остальных странах СНГ диссертаций по теме медиаобразования защищалось немного; медиапедагоги этих государств делали основную ставку не на исследовательскую работу, а на проведение разного рода семинаров, практических тренингов, способствующих повышению уровня медиаграмотности населения.

Abstract. The number of dissertation research in the CIS countries on media education from 2000 to 2019 increased 12 times compared to the period of the nineties of the XX century. Although this growth is associated with a sharp increase in the number of studies in Russia and Ukraine, in the rest of the CIS countries, dissertations on media education were defended a little; media teachers in these countries relied primarily not on research work, but on various seminars and workshops, practical training, contributing to improving the level of media literacy of the population.

Ключевые слова: медиаобразование, диссертации, страны СНГ.

Key words: Media Education, Dissertation, CIS Countries.

С 1960 по 2019 год в СССР и в странах СНГ было защищено около шестисот диссертаций по тематике медиаобразования, из них около пятисот диссертаций – в XXI веке. При этом динамика защит диссертаций по теме медиаобразования выглядит следующим образом: с 1960 по 1969 – 15; с 1970 по 1979 – 22; с 1980 по 1991 – 37; с 1992 по 1999 – 38; с 2000 по 2009 годы – 151, с 2010 по 2019 – 326. Следовательно, за исключением некой стагнации (объяснимой общим падением количества научных исследований в странах СНГ по всем наукам) в 1990-х годах, можно проследить последовательное увеличение количества диссертаций медиаобразовательной тематики (а во втором десятилетии XXI их стало вдвое больше, чем в первом).

Страны СНГ по числу диссертаций на медиаобразовательную тему значительно отстают от России, где в постсоветское время было защищено 364 диссертации. На Украине с 1992 по 2019 год было выполнено 128 диссертационных исследований. В остальных странах СНГ (кроме РФ и Украины) вместе взятых их число значительно ниже: 23.

По отношению к исследованиям в области медиаобразования мы предложили следующую условную систему классификации теоретических моделей медиаобразования:

- социокультурные, культурологические модели (социокультурное, культурологическое развитие творческой личности в плане восприятия, воображения, зрительной памяти, интерпретации, анализа, критического мышления по отношению к медиатекстам любых видов и жанров и т.д.);

- практико-утилитарные модели (практическое изучение и применение медиатехники в качестве технических средств обучения и/или создания медиатекстов разных видов и жанров);

- воспитательно-этические модели (рассмотрение моральных, психологических, идеологических, религиозных, философских проблем на материале медиа);

- эстетические модели (ориентированные, прежде всего, на развитие художественного вкуса и анализ лучших произведений медиакультуры) [1], [2], [3].

Разумеется, предложенная нами классификация медиаобразовательных моделей носит условный характер, так как в исследованиях часто наблюдаются диффузионные процессы совмещения моделей нескольких типов.

Анализ диссертаций по тематике медиаобразования, защищенных в 1990-х годах и в первые два десятилетия XXI века в странах СНГ, показал, что в них лидировала задача развития понимания и умений анализа социальных, культурных, политических, этических, психологических, экономических смыслов функционирования медиа и продуктов медиакультуры. Эта задача, чрезвычайно важная как для культурологической, социокультурной, так и для эстетической, воспитательно-этической моделей медиаобразования, доминировала примерно в половине научных работ [2, с. 9–64].

На втором месте (33 %) оказалась задача обучения человека практическому использованию медиа (в том числе – для создания медиапродуктов / медиатекстов), что полностью соотносится с практико-утилитарной моделью медиаобразования.

Слабо востребованные в XX веке такие задачи диссертационных исследований, как расширение спектра знаний по теории и истории медиакультуры и медиаобразования, в XXI веке стали набирать более

существенный вес. Это явление можно, вероятно, объяснить тем, что после длительного периода осмысления эмпирического медиаобразовательного опыта настало время для исследователей систематизирующего, обобщающего, страноведческого, науковедческого характера. Неслучайно, что именно в XXI веке в странах СНГ были успешно защищены диссертации по теории медиакультуры.

Контент-анализ диссертаций по тематике медиаобразования, защищенных в СССР, России и странах СНГ с 1960 по 2019 годы показывает, что вплоть до начала 1990-х годов наиболее популярным медийным материалом, используемым в диссертационных исследованиях по медиаобразовательной тематике, был кинематограф: в СССР в среднем 62 % исследований с 1960 по 1991 годы были построены на кинематографическом материале. Более скромные позиции занимали телевидение, радио, звукозапись (25 %), пресса (7 %), синтез нескольких видов медиа (7 %) и иные медиа (4 %) [2].

Начиная с 1990-х (сначала довольно робко), компьютеры и интернет тоже стали материалом для диссертаций по теме медиаобразования. Персональные компьютеры и интернет пришли к массовым потребителям в странах СНГ со значительным опозданием по сравнению с Западом, но в XXI веке доля этого материала в медиаобразовательных диссертационных исследованиях достигла 17 %.

В 1990-х годах впервые обозначилась еще одна новая тенденция – на первое место по числу диссертаций вышел материал, основанный на синтезе различных медиа. XXI век убедительно закрепил эту тенденцию: среди материалов диссертаций по медиаобразованию на первое место с огромным отрывом вышел медийный синтез, а на втором месте устойчиво закрепились интернет и компьютеры. В XXI веке на долю прессы, кинематографа, телевидения, радио вместе взятых в качестве материала для диссертационных исследований медиаобразовательной тематики в странах СНГ пришлось всего лишь 14 %, в то время, как на диссертации, опирающихся на синтез различных видов медиа пришлось около 62 %, защищенных в период с 2000 по 2019 годы. В этом есть неоспоримая логика: XXI век стал столетием интенсивного развития мультимедийных технологий.

Анализ диссертаций медиаобразовательной тематики 1960-2019 годов показал, что в исследованиях XXI века число исследований интегрированного

медиаобразования стало существенно превышать научные работы, базирующиеся на медиаобразовании автономного типа. В тренде исследований XXI века оказался и быстрый рост числа диссертационных исследований, основанных на синтезе автономного и интегрированного типов медиаобразования: с 1960 по 1991 год такого типа диссертаций было написано всего 14, в XXI веке (во всех странах СНГ в целом) – 197.

В постсоветское время 20,0 % исследователей стран СНГ предпочли автономный тип медиаобразования (базовые курсы, спецкурсы, факультативы, кружки и т.д.), а 40,2 % – интегрированный с основными/базовыми дисциплинами. 39,8 % исследователей опиралась на синтез автономного и интегрированного типов медиаобразования (при этом доминанта интеграции и синтеза характерны как для России, так и для остальных стран СНГ).

Выводы. Экономический кризис 1990-х, присущий постсоветскому периоду, разумеется, сказался на исследованиях в области медиаобразования: количество диссертаций в странах СНГ на эту тему осталось примерно на уровне СССР 1980-х годов, в то время, как на Западе это научное направление развивалось весьма интенсивно. Приход новых информационных технологий в образовательный процесс привел к тому, что в 1990-х в странах СНГ были защищены диссертации, где медиаобразовательным материалом стали интернет и компьютеры.

Знакомство ученых постсоветского пространства с западными исследованиями в 1990-х годах послужило причиной того, что социокультурные и культурологические модели в медиаобразовании впервые сравнялись по частоте использования с практико-утилитарными и эстетическими. Постсоветские медиаобразовательные исследования 1990-х и XXI века в большей степени стали основываться на интегрированном подходе и синтезе автономного и интегрированного подходов.

В целом число диссертационных исследований в странах СНГ по медиаобразовательной тематике с 2000 по 2019 год возросло в 12 раз по сравнению с периодом девяностых годов XX века (правда этот рост связан с резким увеличением числа исследований в России и на Украине, в остальных странах СНГ диссертаций по теме медиаобразования защищалось немного; медиапедагоги этих государств делали основную ставку

не на исследовательскую работу, а на проведение разного рода семинаров, практических тренингов, способствующих повышению уровня медиаграмотности населения).

Исследовательский бум в области медиаобразования, происходящий в XXI веке в России и на Украине, на наш взгляд, объясняется следующими причинами:

- бурной экспансией медиа (в первую очередь – компьютерных, аудиовизуальных) во всем мире, включая, разумеется, страны СНГ;

- возникшим в социуме пониманием, что медиакультура оказывает серьезное влияние на развитие личности человека, и, следовательно, должна стать неотъемлемой частью учебного процесса;

- стремлением исследователей найти новые области для научных изысканий, и такой областью (в числе прочих) в новом тысячелетии медиапедагогика;

- резким расширением научных контактов в постсоветскую эпоху (в том числе через интернет), в частности, послужившим толчком к обмену медиаобразовательными идеями между учеными из СНГ и стран Запада.

Список литературы

1. Штурхецкий, С. Медиаграмотность: практическое учебное пособие для высших учебных заведений по медийной и информационной грамотности. Lyon: IREX Europe, 2018. 155 с.

2. Gendina, N. Media and Information Literacy in Russia and the countries of the Commonwealth of Independent States (CIS). A survey undertaken on behalf of UNESCO’s Communication and Information Sector // Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy in Knowledge Societies. Paris: UNESCO, 2013. P. 102–128.

3. Fedorov, A. Evolution of Russian scientific research in the field of media education // Media Education. 2009. № 2. P. 9–64.

УДК 37.01

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ НАРОДОВ СИБИРИ

Н.Ф. Хилько

Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского

г.Омск, Россия

Аннотация: В статье рассматриваются формы, методы и механизмы реализации регионального компонента медиаобразования в сфере искусств на примере деятельности факультета культуры и искусств Омского государственного университета. Опираясь на цели и задачи различных дисциплин, позиционируются механизмы взаимодействия культур, которые действуют в процессе теоретического и практического обучения студентов и использования в этом процессе мультимедийных проектов.

Abstract: The article discusses the forms, methods and mechanisms of implementing the regional component of media education in the field of arts on the example of the activities of the Faculty of Culture and Arts of Omsk State University. Based on the goals and objectives of various disciplines, the mechanisms of interaction of cultures are positioned, which operate in the process of theoretical and practical training of students and the use of multimedia projects in this process.

Ключевые слова: Художественное медиа образование, поликультурный социум, методы межкультурной коммуникации, этнокультурное образование, региональный компонент, взаимодействие культур.

Key words: Artistic Media Education, Multicultural Society, Intercultural Communication Methods, Ethnocultural Education, Regional Component, Interaction Of Cultures.

В целом проблемы этнокультурного образования в поликультурном социуме будущих педагогов искусства на факультете культуры и искусств Омского государственного университета имени Ф.М. Достоевского сводятся к формированию нового поколения специалистов, вооруженных современными медиа образовательными технологиями.

Действующие стандарты в сфере художественного медиаобразования отвечают современным требованиям: в этом ключе действует два стандарта бакалавриат «Народная художественная культура» со специализацией «Руководитель кино-, фото-, видеостудии» и специалитет «Режиссура кино и телевидения».

Национальный состав в этно-портретах Омского региона. По последним данным, «в этнической структуре населения города и области преобладают русские, которые составляют 85,8% всех жителей региона. Выраженную численность имеют казахи, украинцы, немцы и татары (от 2 до 4%). В то же время по нескольку тысяч человек насчитывают азербайджанцы, армяне, белорусы, поляки, узбеки, чуваши, цыгане, эстонцы» [3, с. 5]. Наряду с отдельной группой прибывших в последнее время людей, оформивших гражданство и сформировавших группу новых мигрантов, можно сгруппировать основное население региона на немецко-прибалтийскую, славянскую, тюркскую и кавказскую диаспоры.

Региональный компонент медиа образования в рассматриваемом контексте формируется, на наш взгляд, именно «благодаря региональной среде, в которой появляются различные дифференцированные артефакты» [4, с. 216]. Характеризуя в общем медиа образовательные дисциплины и курсы, связанные с региональным компонентом («Народная культура Сибири», «История омского кино-, фото-, видео любительства», «Методика руководства кино-, фото-, видеостудией», «Поликультурная педагогическая этика»), можно сказать, что все они обладают одним общим свойством – стремлением к согласию, толерантности и сотрудничеству представителей этно-творческих сообществ разных народов. Наряду с этно-педагогикой как формой выражения национального самосознания сибиряков студенты изучают становление и традиции народного и любительского кино-, фототворчества.

В курсе «Народная культура Сибири» изучаются современные тенденции развития кино- и фотофестивального движения в регионе. Курсы «История омского кино-, фото-, видеолюбительства» и «Кино Западной Сибири» составлены на основе развития народных коллективов кино- и фотолюбителей, существовавших в разных точках города и области, которые отражали народное творчество в визуальных образах. В курсе «Методика руководства кино-, фото-,

видеостудией» особе место отводится деятельности коллективов-спутников, привязанных к творчеству национально-культурных объединениях и центрах.

Дисциплина «Поликультурная педагогическая этика» учит чувству дружбы, толерантности, солидарности, добрососедству и творческому сотрудничеству в поликультурного взаимодействия разных диаспор, когда бывает часто необходимым протянуть «руку помощи», наладить «мост дружбы», когда людей объединяют общая Родина, общее творческое дело, общие чувства, общие интересы и настроения, общие образы в фото- и киноискусства, на выставке или на экране в рамках национально-культурных проектов по развитию кино- и фототворчества на фестивалях народного творчества.

Рассмотрим механизмы взаимодействия культур и воспитания толерантности в процессе теоретического и практического обучения студентов вузов и колледжей. Каким образом действуют механизмы межкультурного взаимодействия (ММКВ) во время поисково-исследовательской, съемочно-монтажной и демонстрационной творческой работе студентов по программам медиаобразования и в каких формах они используются? Чтобы ответить на этот вопрос, мы провели анализ документации: учебных планов и рабочих программ дисциплин указанных направлений подготовки специалистов и бакалавров художественного профиля. В результате получились следующие данные, распределенные по видам деятельности: поисково-исследовательской, съемочно-монтажной и демонстрационно-творческой (см. таблицы 1, 2, 3).

Таблица 1. Поисково-исследовательская деятельность

№	Форма деятельности	Методы деятельности	Механизмы межкультурной коммуникации
1.	Сбор архивов по нематериальному наследию народов Омской области	Формирование фондов аудиозаписей, фотографий, воспоминаний, выступлений ансамблей и хоров	Медиареконструкция Реконструкция образов культуры, обрядов и быта
2.	Медиаархив «Гордость земли омской» на сайте фонда «Культура Сибири»	Создание информационных возможностей изучения языка, быта, традиций, обрядов народов	Этнокультурная идентификация

Таблица 2. Съемочно-монтажная деятельность

№	Форма деятельности	Методы деятельности	Механизмы межкультурной коммуникации
1.	Создание виртуальных компонентов музеев, мультимедийных парков	Медиафиксация живого и музеефицированного фольклора	Погружение в национально-культурную атмосферу
2.	Съемка этнокультурных мероприятий, праздников дружбы, дней культуры	Синтез этнохудожественного видения	Погружение в национально-культурную атмосферу Аккультурация Инкультурация
3.	Создание серии видеороликов о межнациональных праздниках		

Таблица 3. Демонстрационно-творческая работа

№	Форма деятельности	Методы деятельности	Механизмы межкультурной коммуникации
1.	Видеопоказ различных видов ремесел, многонациональной кухни	Стилизация, переложение	Сближение культур
2.	Многонациональное участие в кинофестивалях, днях национальной кинематографии и фотоискусства	Поиск идентичных тематически обусловленных образов	Погружение в национально-культурную атмосферу
3.	Видеопоказ (телетрансляция, размещение на сайтах, в социальных сетях) этнофестивалей, традиций, обрядов, художественных приемов, многонациональных шествий	Репрезентация этнокультурной идентичности	Медиареконструкция

В рамках регионального компонента художественного медиаобразования студентами осуществляется поисково-исследовательская деятельность. Она предполагает формы: сбор архивов по нематериальному наследию народов Омской области и создание медиаархива «Гордость земли Омской» на сайте фонда «Культура Сибири». Подобного рода архив общероссийского масштаба с 2006 года существует в рамках мультимедийного проекта «Лица России». Его цель: «знакомство широкой аудитории с жизнью, культурой и традициями народов России». Интересно, что медианаполнение этого конвента включает в себя 45 документальных фильмов о представителях новых российских этносов» [1, с. 224]. В такого рода медиаобразовательных проектах налицо визуальное поликультурное взаимодействие, которое может осуществляться благодаря целому ряду методов: формированию фондов аудиозаписей, фотографий, воспоминаний, выступлений ансамблей, хоров и созданию информационных возможностей изучения языка, быта, традиций, обрядов народов. Механизмами межкультурной коммуникации здесь служит сочетание

медиа реконструкции с реконструкцией образов культуры, обрядов и быта, а также этнокультурная идентификация студентов.

В процессе съемочно-монтажной деятельности практикуется три формы регионально значимых мероприятий: создание виртуальных компонентов музеев, мультимедийных парков, съемка этнокультурных мероприятий и их телетрансляция: праздников дружбы, дней культуры. Именно через программы таких регионально значимых мероприятий – государственных и коммерческих, «стремящихся сохранить родной язык, культуру своего края, а заодно – народов и народностей, населяющих нашу страну, раскрывается духовное начало России, оставляющее основ нашего государства [2, с. 77]. В результате создается серия видеороликов о межнациональных праздниках. К методам деятельности здесь относятся: медиафиксация живого и музеефицированного фольклора и национально специфический синтез этнохудожественного видения. Все это осуществляется благодаря механизмам погружения в национально-культурную атмосферу, аккультурации и инкультурации.

Демонстрационно-творческая работа предполагает три формы: бытовой видеопоказ различных видов ремесел, и многонациональной кухни; многонациональное участие в кинофестивалях, днях национальной кинематографии и фотоискусства; социальный видеопоказ этнофестивалей, традиций, обрядов, художественных приемов, многонациональных шествий (телетрансляция, размещение на сайтах, в социальных сетях). В данном случае эффективными оказываются три метода: стилизация, переложение материала на другой медиаязык, поиск идентичных тематически обусловленных образов и репрезентация этнокультурной идентичности. Межкультурная коммуникация здесь срабатывает на основе погружения в национально-культурную атмосферу, сближения культур и медиареконструкции.

Список литературы

1. Крупина, Е.А. Этнографическое кино: к истории вопроса // Визуальные искусства в современном художественном и информационном пространстве: сборник научных статей / ред. Е.Л. Кудрина, Н.С. Попова, Г.С. Елисеенков,

Л.А. Ткаченко и др. Кемерово: Кемеровский государственный институт культуры (КемГИК), 2016. С. 216–226.

2. Решетникова, Т.А., Быкова, Н.И. К вопросу о проблемах в современном детском кинематографе // Художественные и образовательные технологии подготовки специалистов в сфере экранных искусства: Межвуз. сб. науч. и метод. трудов. Выпуск 3. Омск: Литера, 2015. С. 67–77.

3. Смирнова, Т.Б. Предисловие // Народы Омской области. Омск, 2018. 72 с.

4. Хилько, Н.Ф. Любительское и профессиональное документальное кино Западной Сибири в доперестроечный период (80-е гг. XX в.): Традиции и перспективы развития // Омский научный вестник. 2010. № 4 (89). С. 215–219.

УДК 781.1:781.7+621.3+51-7

КОМПЬЮТЕРНЫЙ АНАЛИЗ ЗВУКА В МУЗЫКАЛЬНОЙ НАУКЕ: 25 ЛЕТ РАЗВИТИЯ В РОССИИ

А.В. Харуто

Московская государственная консерватория имени П. И. Чайковского

Г. Москва, Россия

Аннотация. Современные методы компьютерного анализа фонограмм дают возможность получить объективные данные, которые оказываются полезными музыковедам разных направлений. Разработанная автором компьютерная программа SPAX позволяет проводить необходимый для этих целей спектральный и звуковысотный анализ фонограммы. На основе анализа можно исследовать особенности исполнения как в академической музыке (динамика, агогика), так и в традиционных музыкальных культурах (специфический звукоряд, особые техники звукоизвлечения и др.). Разработка компьютерных программ для анализа музыкального звука была начата автором в 1994–1995 гг. В 2015 г. в Московской консерватории выпущена книга автора «Компьютерный анализ звука в музыкальной науке», в которой изложены научные подходы к анализу и результаты исследований, проведенных совместно с музыковедами России и других стран за 20 лет.

Основные подходы и результаты компьютерных исследований академического исполнительства и традиционных музыкальных культур излагаются в курсе «Музыкальная информатика», который читается для студентов историко-теоретического и композиторского факультетов, а также для ассистентов-стажеров (исполнителей). Практический курс по музыкально-информационным технологиям является обязательным для всех студентов Московской консерватории.

Abstract: Contemporary methods of computer analysis of musical sound provide getting of objective data which are useful for musicologists of different specializations. The computer program SPAX was elaborated by the author especially for such analysis. It fulfills spectrum- and sound pitch- analysis for phonograms. On the base of this analysis, some particularities of academic music performance can be investigated (agogics, dynamics), and also specific pitch rows and sound production methods of traditional musicians. The elaboration of computer programs for musical sound analysis began on 1994–1995; first article about results of these investigations have been published in 1995. In 2015 the Moscow P.I. Thaikovsky Conservatory published author's book 'Computer sound analysis in musical science', which includes theoretical basis and many results of studies fulfilled together with musicologists of Russia and other countries during 20 years.

The main computer approaches and investigation results of academic performance and phonograms of traditional cultures will be represented in lecture course "Musical informatics" for students of theoretical and composer faculties and also for post-graduate students of performer specialties. A practical course of musical informatics is obligatory for all students of Moscow Conservatory.

Ключевые слова: музыкальный звук, компьютерные методы, академическая музыка, традиционная музыка, спектр, мелограмма.

Key words: Musical Sound, Computer Methods, Academic Music, Traditional Music, Spectrum, Melogram.

Компьютерный анализ звука в музыковедении

Компьютерный анализ звука в музыке стал в настоящее время актуален для исследователей многих стран. В 2000 году возникло Международное общество по извлечению музыкальной информации (International Society for Music Information Retrieval – ISMIR), которое с тех пор проводит ежегодные

конференции. Работы ISMIR направлены в основном на автоматическое распознавание музыки с целью охраны авторских прав (такие программы работают, например, в системе YouTube).

Российские ученые, несмотря на меньшую оснащенность техникой по сравнению с западными коллегами, также участвовали в становлении направления «компьютерный анализ музыкального звука». В частности, известна первопроходческая работа Н.С. Бажанова, в которой использовались специально разработанные для персонального компьютера дополнительные платы, позволявшие фиксировать моменты начала и конца звука (созвучия) и интенсивность звука, т. е. прослеживать агогику и динамику исполнения [2]. Некоторые дальнейшие результаты его работ опубликованы в [3]. Несколько ранее начал работу в области компьютерного анализа речи В.Р. Женило [7, 8], создавший теорию построения и анализа динамических спектров для исследования звука. В конце 1990-х он разработал также специальную программу для анализа вокального звука, которая использовалась в исследованиях В.П. Морозова; многие результаты компьютерных измерений опубликованы в [10].

Компьютерный анализ звука в Московской консерватории

Начиная с 1994 года направление компьютерного анализа музыкального звука получило развитие и в работах сотрудников Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского (МГК), в частности силами автора этих строк. Первые результаты анализа вокального звука с помощью специально разработанных автором программ (характеристики микроструктуры спектра голоса певцов разных жанров) были опубликованы в 1995 году [9]. Далее в программы были добавлены блоки для определения точного звуковысотного рисунка, использованные в работах по анализу звука традиционных музыкальных культур в 1996–99 гг. Например, в [23, 24] были представлены результаты компьютерного анализа звуковысотного рисунка в традиционных вокальных жанрах Камбоджи, полученные совместно с аспирантом МГК С. Химом. В совместных работах с Д.В. Смирновым (МГК) по анализу русского фольклора было показано, что у известных исполнителей народных песен звукоряд содержит в пересчете на октаву от 15 до 30 и более ступеней, а не 12 (которые ранее использовались при слуховой расшифровке) [21].

Совместно с ним были также проведены исследования исторического видоизменения традиции, бытующей в исполнении плачей на р. Пинеге (Архангельская область) [28, 12].

Программа SPAX

В 2000-2005 гг. все ранее разработанные автором программы были объединены в программу SPAX [11], которая производит анализ динамического спектра (шаг по времени от 5 мс, шаг по частоте от 1,3 Гц) и звуковысотного рисунка (с погрешностью не более 4..5 центов) [14], а также производит их дальнейший анализ. Результаты фиксируются в файлах данных, которые представляются на экране графически (в виде сонограммы или мелограммы).

На основе сонограмм фортепианного исполнения автором совместно с музыковедом С.А. Айзенштадтом (Владивосток) были проведены исследования особенностей интонирования европейской музыки в ее исполнении пианистами Дальнего Востока (Китай, Япония, Корея) [1]. На основе анализа агогики и динамики было показано, что на стиль исполнения оказывает влияние тип ударения в родном языке исполнителя. Измерения производились на основе динамического спектра.

Пример его графического изображения – сонограммы – показан на рис. 1. Здесь горизонтальная ось – время; верхний график – интенсивность звука в дБ; в нижней части вертикальная ось – частота; амплитуда колебаний в каждой точке времени-частоты отображается «степенью черноты» точки. Белые точки соответствуют отсутствию колебаний. Горизонтальные линии разных оттенков серого соответствуют обертоновым составляющим с различной мощностью.

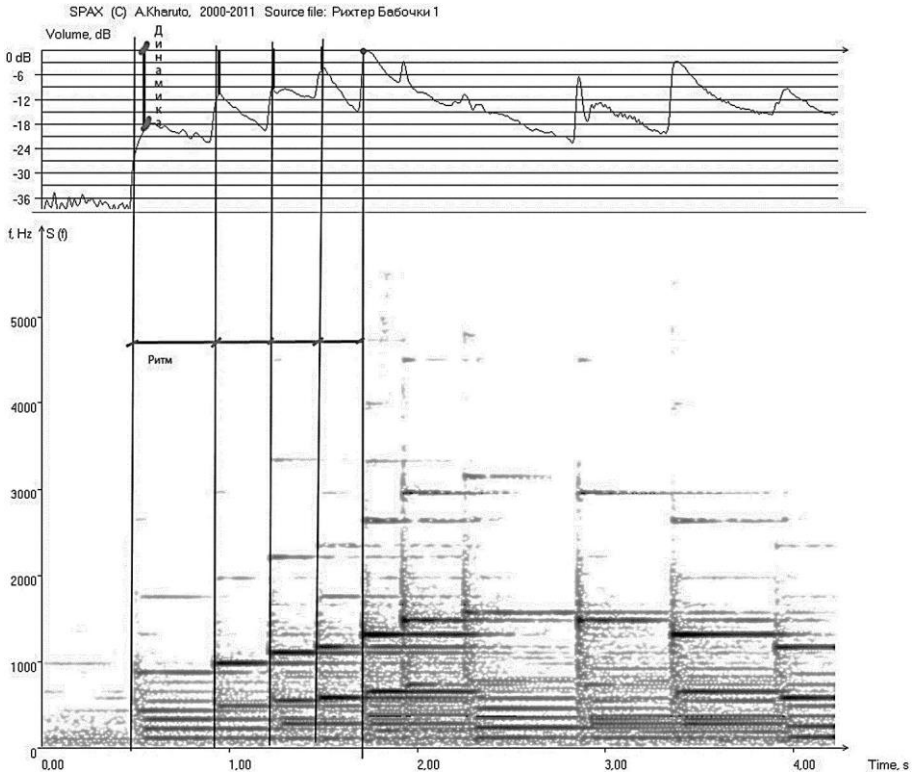


Рис. 1. Сонограмма фортепианного исполнения.
Показаны моменты начала нового созвучия и измерение его интенсивности

Аналогичным методом совместно со студенткой МГК С. Снигиревой и руководителем ее дипломной работы М.И. Катунян исследовалась звуковая дорожка фильма «Солярис» [20], где музыкальная часть была создана композитором Э. Артемьевым почти исключительно на синтезаторе АНС. Партитуры (которые были в основном графическими) практически не сохранились, и единственным эффективным способом анализа стало компьютерное исследование звука; в работе был выявлен ряд ранее неизвестных приемов композиторской работы и принципов организации материала, в частности, наличие «лейт-тона», который присутствует даже в «разговорных» сценах и выявляется статистическими методами.

Также на основе анализа динамических спектров совместно с музыковедом Е.К. Карелиной (Кызыл, Новосибирск) исследовался хоомей – «горловое пение», известное в Тыве, Монголии, на Тибете и в Башкирии. Было показано, как верхние голоса (два и более) создаются за счёт формант, которые выделяют из спектра ряд близких обертонов одного и того же бурдонного звука [22]. Компьютерный анализ позволил также предложить новую модель звукообразования в хоомее, которая снимала противоречия ранее

предлагавшихся структур с двумя источниками колебаний [16] и одновременно объясняла наличие достаточно мощных колебаний на верхних частотах голосового диапазона.

Компьютерный звуковысотный анализ позволяет исследовать, например, академическое вокальное исполнительство в части использования вибрато. В работе [15] приведены результаты проведенных автором измерений для Ф. Шаляпина, М. Кабалье, М. Каллас и др. Были получены статистические распределения частоты и амплитуды вибрато, характерные для разных исполнителей. Пример звуковысотной расшифровки, на основе которой проводятся такие измерения, показан на рис. 2.

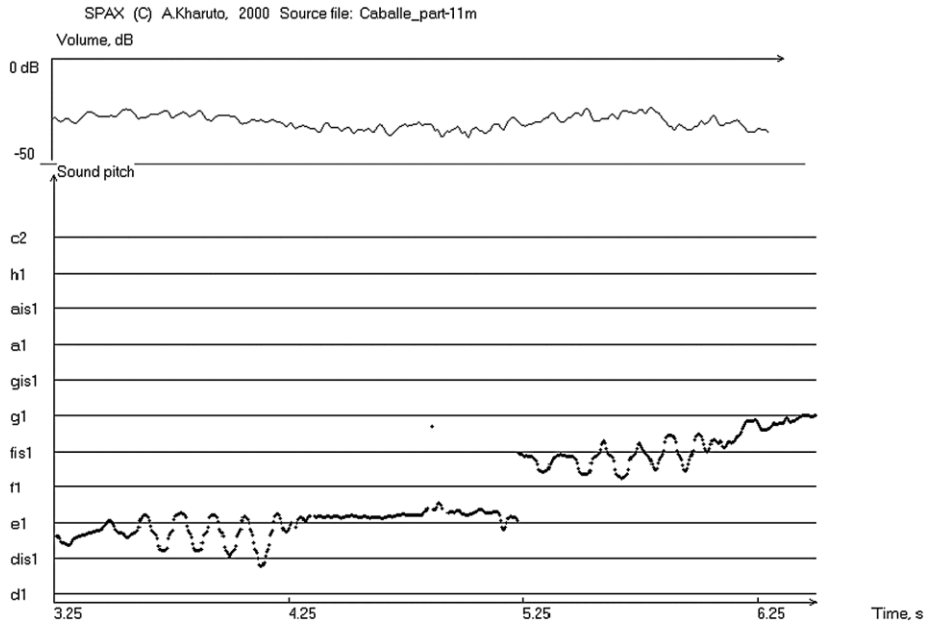


Рис. 2. Пример звуковысотной расшифровки вокального звука (М. Каллас)

Подобные расшифровки использовались также для анализа фонограмм традиционных музыкальных культур разных народов. Исследования показали, что звуковысотная система, используемая при исполнении, отличается от «лабораторного» звукоряда инструмента (вычисленного по положению «навязок» на грифе), и анализ реального используемого строя и звукоряда возможен только на основе фонограммы исполнения. В работе [13] совместно с С.И. Утегалиевой (Алматы) исследовался звукоряд казахской домбры (исполнение Д. Нурпеисовой) и было показано, что звукоряд строится с шагом

около 25 центов. В статьях [25, 29, 30, 31] совместно с В.Н. Юнусовой (МГК) проведен компьютерный анализ ряда исполнений музыкантов Закавказья и Средней Азии; сопоставлялись звукоряды «старых» мастеров (Б. Мансурова, Н. Аминова; записи 1960-х годов), и музыкантов следующего поколения (М. Эшанкулов, В. Рагимов в 2012 году). Исследования позволили сделать вывод о постепенной трансформации в живом исполнении системы интервалов между ступенями звукоряда в сторону все большего использования «европейских» интервалов, т. е. кратных 100 центам, в ущерб использованию меньших интервалов – кратных 25 центам.

Основные подходы к компьютерному анализу музыкального звука и результаты, полученные автором начиная с 1995 года, представлены в его книге [1474].

Учебный курс «Музыкальная информатика»

Основные подходы и результаты компьютерных исследований в области академического исполнительства и традиционных музыкальных культур излагаются в курсе «Музыкальная информатика». Этот предмет преподается в МГК студентам-теоретикам с 1991 года (первоначально его вел Ю.Н. Рагс). В июне 1993 года в Московской консерватории был организован Вычислительный центр, куда в ноябре того же года пришел работать автор этих строк. В 2000 году было издано первое в России учебное пособие по теоретическому курсу [17]; в 2009 году его заменило значительно обновленное пособие [18]. В 2010 году коллектив преподавателей музыкальной информатики был объединен в кафедру Музыкально-информационных технологий МГК.

В настоящее время лекционный курс читается для студентов историко-теоретического, дирижерского и композиторского факультетов, а также для ассистентов-стажеров (аспирантура для исполнителей). Он включает в себя теоретические основы функционирования компьютеров и введение в музыкальную акустику, а также обзор методов и результатов компьютерного анализа звука. Практический курс по музыкально-информационным технологиям является обязательным для всех студентов Московской консерватории.

Компьютерный анализ звука в будущем музыковедении

Несмотря на уже доказанную перспективность научное направление «компьютерный анализ звука в музыкальной науке» развивается в России довольно медленно (и почти исключительно силами автора этих строк – с привлечением заинтересованных музыковедов). Из исследователей нового поколения можно назвать А.В. Бакаева (Таганрог, ЮФУ), который провел интересные исследования формантного состава вокального звука в сопоставлении с его экспертной оценкой и разработал компьютерную программу для графического представления результатов фониатрического анализа голоса [4, 5]. Другой молодой ученый – Н.Ю. Глазырин (Екатеринбург, УрФУ), разработал автоматическую систему распознавания аккордов для цифровых фонограмм исполнений в 12-полутоновом равномерно-темперированном строе (см., напр., [6, 26, 27]).

Заключение

Компьютерные методы анализа в музыкальной науке открывают широкие возможности исследования музыкального исполнительства в академической музыке; для традиционных музыкальных культур оказываются полезными звуковысотная расшифровка, определение собственного звукоряда исполнителя и др. параметров стиля. Наибольший интерес к точному анализу звука проявляют музыковеды «восточного» направления. Можно надеяться, что область использования этих методов впоследствии расширится.

Список литературы

1. Айзенштадт, С.А., Харуто, А.В. О некоторых особенностях фортепианного интонирования представителей музыкальной культуры стран Дальневосточного региона (Китай, Корея, Япония) в контексте языковых закономерностей // Музыкальная академия. 2013. № 1. С. 118–125.

2. Бажанов, Н.С. Динамическое интонирование в искусстве пианиста: исследование. Новосибирск: Новосибирская гос. консерватория, 1994. 299 с.

3. Бажанов, Н.С. Изучение звучащего музыкального произведения компьютерными технологиями: музыкальное время // Музыка в информационном мире. Наука. Творчество. Педагогика: Сборник научных статей / Науч. ред.:

Г.Р. Тараева, Т.Ф. Шак. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовской государственной консерватории им. С.В. Рахманинова, 2004. С. 12–43.

4. Бакаев, А.В. Исследование вокальной речи как нестационарного случайного процесса и разработка критериев объективной оценки певческого голоса: дис. … канд. техн. наук (01.04.06 / 05.12.04). Таганрог, 2009. 146 с.

5. Бакаев, А.В. Компьютерное исследование характеристик и механизмов формирования певческих формант у профессиональных вокалистов // Музыка народов мира: проблемы изучения: материалы Международных научных конференций. Вып. 2 / Ред.-сост. В.Н. Юнусова, А.В. Харуто. М.: Московская консерватория имени П. И. Чайковского, 2016. С.67–77.

6. Глазырин, Н.Ю. О задаче распознавания аккордов в цифровых звукозаписях // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Математика. 2013. №2. С. 2–17.

7. Женило, В.Р. Компьютерная фоноскопия. М.: Академия МВД России, 1995. 208 с.

8. Женило, В.Р. Анализ параметров частоты основного тона голоса человека для автоматической идентификации личности / Академия наук СССР, Вычислительный центр. Сообщения по программному обеспечению ЭВМ. М., 1988. 22 с.

9. Морозов, В.П., Кузнецов, Ю.М., Харуто, А.В. Об особенностях спектра голоса певцов разных жанров // Проблемы информационной культуры. Вып. 2. Информационный подход и искусствознание. Москва, Краснодар: Краснодарский гос. университет культуры и искусств, 1995. С. 147–156.

10. Морозов, В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. М.: ИП РАН, МГК им. П.И. Чайковского, Центр «Искусство и наука», 2002. 496 с.

11. Программа SPAX для ОС Windows. Автор Харуто А.В. Свидетельство ФГУ «Роспатент» о регистрации № 2005612875 от 7 ноября 2005 г. URL: http://www.kharuto.ru/SPAX-demo/index.htm

12. Смирнов, Д.В. Причитания Верхней Пинеги (компьютерный анализ звуковысотности) // Актуальные проблемы полевой фольклористики. Вып. 2. М.: Изд. Моск. университета, 2003. С. 26–36.

13. Утегалиева, С.И., Харуто, А.В. Компьютерное исследование традиционного строя казахской домбры на примере фрагмента из кюя Д. Нурпеисовой «Енбек ері» // Музыковедение. 2013. № 8. С. 28–39.

14. Харуто, А.В. Компьютерный анализ звука в музыкальной науке. М.: Научно-издательский центр «Московская консерватория», 2015. 448 с.

15. Харуто, А.В. Об исследовании характеристик вибрато в академическом пении // Сб. трудов XVI сессии Российского акустического общества. Т. 2. М.: ГЕОС, 2005. С. 40–44.

16. Харуто, А.В. Тувинское горловое пение: акустический анализ и модель звукообразования // Сб. трудов XX сессии Российского акустического общества, секция «Акустика речи». М.: РАО, 2008. С. 106–110.

17. Харуто, А.В. Музыкальная информатика. Компьютер и звук: учебное пособие по теоретическому курсу для студентов и аспирантов музыкального вуза. М.: Московская государственная консерватория, 2000. 387 с.

18. Харуто, А.В. Музыкальная информатика. Теоретические основы. М.: ЛКИ, 2009. 400 с.

19. Харуто, А.В. Музыкальная информатика в Московской консерватории: 1991–2018. История, концепция и организация учебных курсов // Музыкальная информатика. Развитие научно-образовательной сферы: Сборник материалов Российской научно-методической конференции «Проблемы и перспективы преподавания предмета «Музыкальная информатика», РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, 30–31 марта 2018 г. / Ред.-сост. Е.В. Орлова. М.: Искусство и образование, 2018. С. 21–26.

20. Харуто, А.В., Катунян, М.И., Снигирева, С.Д. Музыка к фильму Э. Артемьева «Солярис». Компьютерные методы анализа // Музыкальная академия. 2011. №3. С. 52–57.

21. Харуто, А.В., Смирнов, Д.В. Использование компьютерного анализа в исследовании звуковысотного строения народной музыки // Музыка устной традиции: материалы международной научной конференции памяти А.В. Рудневой. М.: 1999. С. 335–340.

22. Харуто, А.В., Карелина, Е.К. вопросу о музыкально-акустических свойствах тувинского горлового пения // Музыкальная академия. 2008. № 4. С. 108–113.

23. Хим, С. К проблеме звука в кхмерской музыке. М.: Хронограф, 1997. 63 с.

24. Хим, С. Теоретические проблемы камбоджийской музыки. дис. … канд. искусствоведения (17.00.02.). М.: Московская гос. консерватория, 1998. 264 с.

25. Юнусова, В.Н., Харуто, А.В. Компьютерный анализ параметров стиля исполнения в традиционной культуре (на материале классической музыки Востока) // Музыкальная Академия. 2015. № 1. С. 143–147.

26. Glazyrin, N. Mid-level Features for Audio Chord Estimation using Stacked Denoising Autoencoders // Ученые записки Казанского университета. Серия Физико-математические науки. 2013. Т. 155. № 4. С. 109–117.

27. Glazyrin N., Klepinin, A. Chord Recognition using Prewitt Filter and Self-Similarity // Proceedings of the 9th Sound and Music Computing Conference, Copenhagen, Denmark, 11-14 July, 2012. P. 480-485.

28. Kharuto, A.V., Smirnov, D.V. Information approach in examining of evolution of Russian northern folk musical tradition // Proc. of IAEA-2002, 17-th Congress of the International Association of Empirical Aesthetics, Takarazuka, Japan, 4-8 August 2002. Takarazuka, 2002. P. 313–318.

29. Iunysova, V., Kharuto, A. Computer analysis of sound phenomenon in traditional music of the Turkic speaking world. From voice to instrument: sound phenomenon in traditional cultural heritage of the Turkic speaking world // Proc. of the 5th Symposium of ICTM Study Group “Music of the Turkic speaking world”, Almaty, 2016. P. 201–216.

30. Iunysova, V., Kharuto, A. Computer Sound Analysis of Traditional Music of Transcaucasia and Central Asia // Yearbook for traditional Music. 2016. V. 48. International Council for Traditional Music (UNESCO). P. 136–145.

31. Iunysova, V., Kharuto, A. Computer Sound Analysis of Traditional Music of Asia // Musigi Dunyasi (Baku). 2017. №1(70). P.7722–7754 (16–34).

УДК 316.7

«ДРУГАЯ ИСТОРИЯ ИСКУССТВА»: ТЕАТР И КИНЕМАТОГРАФ 1920-Х

Г.М. Юсупова

Государственный институт искусствознания

Государственный университет «Школа-студия МХАТ»

г. Москва, Россия

Аннотация. В современном искусствознании существует давняя традиция изучать художественные факты, признанные безусловными шедеврами, вошедшие в художественную сокровищницу. Между тем, вне сферы исследовательских интересов остается широкий пласт массового, популярного искусства, которое и составляло «художественный стиль» своего времени. Объединяет эти художественные феномены «кассовый» подход, выраженный в объективных показателях статистики кассовых сборов. Именно «кассовый», экономический подход позволяет преодолеть традиционную академическую замкнутость искусствознания, открывает «другую» историю советского искусства, развивающуюся параллельно магистральному художественному процессу.

Abstract. In modern art studies there is a long tradition of studying artistic facts recognized as absolute masterpieces, which are included the art treasury. Meanwhile, outside the sphere of research interests remains a wide layer of mass popular art, which constituted the "artistic style" of its time. These artistic phenomena are united by the “box office receipt” approach, expressed in objective indicators of box office statistics. It is the “box office”, economic approach that allows to overcome the traditional academic isolation of art studies, reveals a “different” history of Soviet art developing in parallel with the mainstream artistic process.

Ключевые слова: культурная политика, социологические исследования публики, массовое искусство, кинематограф, театр.

Key words: Cultural Policy, Sociological Research of the Public, Popular Art, Cinematograph.

Изучение художественных фактов, признанных безусловными шедеврами, вошедших в художественную сокровищницу, оставляет вне сферы исследовательских интересов широкий пласт массового, популярного искусства, которое и составляет «художественный стиль» своего времени.

Искусство любого времени представляет собой пирамиду, составленную из гениальных произведений, образующих вершину этой пирамиды, талантливых – это примыкающая к вершине область, и самого широкого слоя популярных, массовых художественных фактов – театральных постановок или кинофильмов, или музыкальных произведений и т.д., образующих основание пирамиды. Эта условная схема, тем не менее, довольно логично описывает художественное предложение и – соответственно – художественный спрос.

Малоизученный пласт драматургических произведений, кинофильмов и т.д., средних, проходных, сегодня почти забытых, но довольно важных для современников, позволяет дополнить наше представление о запросах, идеях, настроениях людей, о той социальной среде, в которой вырастало искусство. Общим знаменателем для изучения кинематографа, театра, литературы в таком случае становятся художественные предпочтения публики, выраженные в объективных показателях статистики кассовых сборов и книжных тиражей. Именно «кассовый» подход, преодолевая традиционную академическую замкнутость искусствоведения, позволяет обратиться к «другой» истории советского искусства, развивающейся параллельно магистральному художественному процессу.

Искусство кино и театроведение также давно стали канонизированными понятиями. Между тем, ставший эмблемой искусства 1920-х кинофильм С. Эйзенштейна «Броненосец Потемкин» не имел «кассового» успеха, так же как и вышедший к десятилетию революции «Октябрь». Самая дорогая постановка 1927 года, «Октябрь» лишь на 17 % окупается в прокате [1, с. 41] А мейерхольдовская «Мистерия-Буфф», вошедшая в историю советского театра, не могла привлечь современников, даже несмотря на бесплатные билеты. И таких сюжетов в истории советского искусства и литературы можно привести множество.

Сегодня нам представляется очевидной причина такого «несовпадения» представлений художника и публики. Одна из многих иллюзий 1920-х годов

состояла в том, что с революционным провозглашением «нового искусства» на смену обывателю в зрительном зале соответственно приходит и «новый зритель», которого необходимо рекрутировать в кинозалы, театры, интегрировать в свою картину мира, в новую культуру и идеологию. Предполагалось, что с появлением «нового искусства», которое виделось многим как единство творцов и зрителей, изменятся и художественные вкусы публики. Очевидно, что «новый зритель» был моделью, идентификацией и проекцией самого художника и его понимания целей и задач искусства. Взгляды таких выдающихся мастеров, как С. Эйзенштейн, Вс. Мейерхольд, А. Довженко сформировались в годы революционных преобразований, создания действительно нового общества. Режиссерам и критикам 1920-х представлялось, что они знают этого «нового» зрителя. Тем неожиданнее казались результаты социологических опросов публики и показатели «кассы»: существовал реальный зритель, частный выбор которого не совпадал с умозрительным образом, порожденным воображением мастеров революционного авангарда. Революционные теории проходили мимо «среднего человека», его не интересовали татлинские башни III Интернационала или супрематические композиции Малевича. Рапповские и лефовские дискуссии были так же безразличны для него, как и «симфонии фабричных гудков» или массовые театрализованные действа на площадях.

Рядом с магистральным художественным процессом, динамично развивающимися видами и формами, всегда идет «другая» история искусства, для которой характерны традиционализм и статичность: это история, основанная на серийном, массовом производстве художественной продукции, то есть на художественных вкусах широкой публики эпохи нэпа, когда, по словам Б. Пастернака, «философия тиража сотрудничает с философией допустимости» [1, с.15].

На экранах кинотеатров времен нэпа абсолютно доминирует заграничное кино: до 1925 года это немецкие ленты, начиная с 1925 года в прокате начинается эра американского кино. Доходы от проката заграничного кино в 1925 году составляют 79% от всех кассовых сборов. Кассовые лидеры – «Похождения американки», «Знак Зерро», «Багдадский вор», «Парижанка». Немецкая лента «Варьете» Андре Дюпона – кассовый лидер, к 1927 году окупается в прокате

более чем на 700%! [1, с. 44]. Массовые зрительские предпочтения зрителей времен нэпа сформированы еще до революции: не случайно среди кассовых лидеров кинематографа и театра в большинстве своем это мелодрамы. Драму салонную сменяет в 1920-е драма социально-бытовая. Новая советская мелодрама отличается от жанрового канона: характерные мелодраматические схемы получают социальную мотивацию, соединяя нравственное начало с социальным. И это объяснимо: на повестке дня создание «нового человека», со своим морально-этическим кодексом. «Третья Мещанская» А. Роома, «Мой сын» Е. Червякова, «Жена» М. Доронина, «Парижский сапожник» Ф. Эрмлера, «Проститутка» О. Фрелиха – эти киноленты, популярные в прокате, отражают поиски нравственных норм в обществе. Драматурги 1920-х развили тему новых любовных отношений, семьи, брака во множестве сюжетов. Общественные настроения соотносятся с семейно-бытовыми коллизиями, авторы пьес пытаются уловить и передать в них дух времени, времени ломки старых семейных отношений. Вера из пьесы Тренева «Жена», Инга из одноименной пьесы А. Глебова, Мария Кропотова из самой популярной пьесы «Женщина новой земли» П. Романова отчетливо разделяют жизнь на «прошлое» и «настоящее», начиная переустройство мира со своих семейных отношений. В истории советского искусства нередки примеры, когда горячо принятые зрителем пьеса или кинофильм вызывают резкое неприятие у профессиональной критики. Так, мощную волну травли со стороны критики и оглушительный успех у публики парадоксальным образом вызвали булгаковские «Дни Турбиных» (987 представлений до 1941 года!) и «Зойкина квартира» [1, с. 240]. С этим связан еще один важный аспект нашего исследования: двойственность советской культурной политики, которая никогда не укладывалась в традиционную «тоталитарную» модель. Многочисленные факты истории советского искусства свидетельствуют о том, что всегда существует некоторый «зазор» между целями государства и тем, что происходит на самом деле. Практика художественной жизни неизбежно оборачивается чередой компромиссов: достаточно вспомнить практику перемонтажа «нежелательных для рабочего зрителя» зарубежных фильмов или демонстрацию в 1940-1950-е гг. «трофейного кино» и т.д.

По известному высказыванию Ролана Барта, нельзя правильно понять произведение искусства без постижения «системы эмоций» его эпохи.

Продолжая мысль, отметим, что место того или иного художественного факта в панораме современного искусства, его успешность или провальность у публики невозможно определить без особенной сопряженности с историческим «фоном», с политическими и общественными событиями, с культурной ситуацией в стране. Так, картина художественной жизни эпохи нэпа была бы неполной без обращения к таким сюжетам, как вынужденный прокат дореволюционного кино с Верой Холодной и Иваном Мозжухиным, яркие продюсерские стратегии киностудии «Межрабпомфильм», сумевшей сочетать идеологическую выдержанность с коммерческой рентабельностью, советская «ориентальная фильма» – кассовые «восточные» мелодрамы союзных кинофабрик «Арменкино», Госкинпрома Грузии, «Узбекгоскино». Если говорить о театральной жизни, нельзя не упомянуть парадоксальный в послереволюционное десятилетие успех классического репертуара – пьес А. Островского («Лес» (235 представлений), «Доходное место», «Волки и овцы», «Бесприданница» и др.), Н. Гоголя, Ч. Диккенса, П. Бомарше, М. Метерлинка, и в то же время неприятие зрителем нового революционного театра, несшего митинговую энергетику «левого» искусства. Романтические мелодрамы, театральные в самом простом и привычном смысле слова, никогда не теряют своего зрителя.

Вопросы зрительской рецепции – не только социологическая проблема, но и искусствоведческая, коль скоро массовые вкусы, художественные ориентации неизбежно сказываются в репертуарной политике, сфере массовых зрелищ, тиражах – словом, на общей культурной ситуации. А значит, без представления реального адресата искусства и понимания его роли в культурном процессе не может обойтись история искусства – будь то история кино, театра или литературы.

Список литературы

1. Юсупова, Г.М. «С большим материальным и художественным успехом…». Кассовые феномены популярного искусства 1920-х годов: Кино. Литература. Театр». М.: ГИИ, 2016. 268 с.

УДК 81’322.4

КОГНИТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССОВ ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

А.В. Козуляев

ООО «РуФилмс», Школа аудиовизуального перевода

г. Москва, Россия

М.А. Чиханова

Санкт-Петербургский университет аэрокосмического приборостроения

г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, связанные с восприятием художественных произведений и эмоциональными реакциями сквозь призму когнитивных исследований.

Abstract. The article deals with the problems related to the perception of works of art and emotional reactions through the prism of cognitive research.

Ключевые слова: когнитивные исследования**,** художественное произведение, архетип восприятия, культурная матрица, эмоциональные реакции.

Key words: Cognitive Research, Work of Art, Archetype of Perception, Cultural Matrix, Emotional Reactions.

Восприятие художественных произведений, в особенности, аудиовизуальных, имеет легко определимые пространственно-временные лакуны. Они задаются монтажными склейками, и являются двойной реконструкцией. Читатель/зритель воспринимает не только то, что задано ему через вербальную или образную составляющую. Параллельно с этим для формирования целостной картины воссоздаваемого мира произведения он домысливает отсутствующие или не данные напрямую элементы того или иного произведения. Домысливание происходит, как правило, на основании жизненного опыта и культурного багажа читателя/зрителя.

Искусство и жизнь. Автор и герой

На формирование целостной картины воспринимаемого произведения не могут не оказывать влияние (особенно, если читатель/зритель вдумчиво

относится к произведению) отношение авторов к своим героям, о чем писал М.М. Бахтин. Речь о том, что автор/сценарист/режиссер видит, знает и понимает гораздо больше своих героев, и не просто видит и знает больше своих героев, но и знает то, что его героям по словам М.М. Бахтина «принципиально недоступно и в этом всегда определенном и устойчивом *избытке* видения и знания автора по отношению к каждому герою и находятся все моменты завершения целого – как героев, так и совместного события их жизни, то есть целого произведения» [1, с. 16].

Кроме того, на формирование целостной картины воспринимаемого художественного мира не могут не оказывать определенное влияние перекрещивающиеся и влияющие друг на друга миры, в которых живет современный человек: мир информации, идей, книг.

Художественный мир произведения, если мы говорим о серьезных произведениях, показывает явно или опосредованно взаимосвязь, взаимоотношение жизни и искусства. Они несут ответственность друг за друга и в сознании человека должны объединиться и стать в известной степени единым целым [там же].

Проблема соотношения искусства и жизни весьма сложна и не имеет однозначного решения. Ю.М. Лотман, например, полагал, что искусство не отражает, а создает жизнь. А с точки зрения Т.В. Черниговской, искусство представляет собой другой способ познания и описания мира. Искусство тренирует мозг, его нельзя свести к алгоритмам, потому что это иное видение мира, иной механизм познания мира [3].

Архетип и матрица

И в этой связи стоит, как нам представляется, обратиться и к таким понятиям как архетип восприятия и культурная матрица. Архетип восприятия давно вошел в научный обиход и связан с универсальностью образов, представлений, ставших частью произведений искусства, и одновременно формирующих жизненный опыт индивида. Понятие культурной матрицы активно стало использоваться относительно недавно. Относительно, потому что об освоении заданной культурой матриц писал еще М.М. Бахтин [2]. Эти понятия самым тесным образом связаны с освоением «своего» и «не-своего» культурного

пространства, с обогащением собственного культурного багажа, с осознанием себя в данном культурном пространстве.

Но с точки зрения практической когнитивистики, освоение себя в культурном пространстве и, связанные с этим процессы восприятия художественных произведений в рамках данной деятельностной парадигмы, недостаточно исследованы. Следует подчеркнуть важность подобных исследований, т.к. к художественным произведениям могут быть отнесены не только художественные тексты в классическом понимании, но и рекламные сообщения всех типов (текстовые, аудиомедиальные), аудиовизуальные произведения и видеоигры. Необходимо исследовать эффективность построения таких произведений с точки зрения восприятия разной возрастной и социальной аудиторией.

Составляющие когнитивной революции

Изменения механизмов познания мира, изменение принципов распространения культурных данных, собранных в информационные пакеты, привело к тому, что принято называть когнитивной революцией. Можно соглашаться или не соглашаться с датой начала когнитивной революции, предлагаемой разными исследователями (1985, 1994 год или начало нулевых), но совершенно очевидно, что когнитивная революция оказала очень сильное влияние на молодое поколение и стала «водоразделом» между поколениями X, Y и даже Z.

Современный студент в первую очередь «визуал», получающий 80–85 % информации в ходе просмотра аудиовизуальных произведений и/или через игровые произведения. Смена латеральности обработки информации установлена экспериментально. Реванш берут «правополушарники». Вероятно, это «цивилизация чтения» заменяется «цивилизацией смотрения».

Все большое значение приобретают и «новые иероглифы», так называемые «атомы эмоционального интеллекта», эмотиконы и мемы. Они превращаются, а скорей всего уже превратились, в основные единицы коммуникации. В силу разных причин уходит традиция передавать полноценные текстовые сообщения. С помощью мемов и эмотиконов проще и быстрее поделиться, например, своим эмоциональным состоянием. По всей видимости, стоит говорить о появлении нового эмоционального языка, обладающего своей эмоциональной грамматикой.

«Новые иероглифы» замещают эмоционально окрашенные глаголы, потому что возрастает скорость передачи информации и становятся основой восприятия. Они упрощают коммуникацию. Проще описать свое состояние через эти «иероглифы», чем написать одно-два связных предложения, и не допустить грамматических ошибок. Но бывает и так, что от «новых иероглифов» начинается путь к серьезному, глубокому знакомству с произведением.

Паттерны эмоциональных реакций

Когнитивисты, психологи на протяжении последних нескольких лет отмечают, что поведенческие реакции часто формирует игровая мотивация. Эмоциональный интеллект, ценностно-ориентированную основу личности часто формирует геймификация. При условии успешного прохождения следующего уровня игрока ожидает поощрение или вознаграждение. Проблема в том, что этот сценарий пытаются реализовать в жизни. Происходит манипулирование эмоциональной сферой: пытаются скопировать и сценарии поведения. Но сценариев, которые могут реализоваться в жизни, гораздо больше и они часто оказываются совершенно непредсказуемыми, а вот возможности развития созданных сценариев ограничены. Жизнь – это не сериал и скопировать сценарий поведения нельзя. Нельзя чувствовать по шаблону, нельзя вести себя по шаблону. Должен быть элемент неожиданности, элемент, не вписывающийся в те или иные паттерны.

Допустимость множественности реальностей и основа восприятия в эпоху когнитивной революции

Заслуживает внимания и такая проблема, как допустимость множества «реальностей». Вероятно, здесь также можно говорить об усиливающейся иероглифичности общения, т.к. она очень активная в так называемых «альтернативных мирах» – в цифровом, игровом и, в принципе, в виртуальном мире. И именно социальные сети становятся основой сбора данных, связанных с эмоциональными реакциями людей (например, система лайков в соцсетях).

Современный индивид может ощущать себя в пространстве нескольких реальностей (социальных сетей, игровой, дополненной, смешанной, физической, т. е. привычной). При этом на основании эмоциональных реакций выбирается либо она реальность, либо соединяются несколько реальностей. Проблема состоит в том, что рациональность их не объединяет.

Таким образом, в эпоху когнитивной революции основу восприятия могут составлять переход от одного социального состояния к другому; создание новых знаковых систем общения, основанных на эмотиконах; замена критического, рационального восприятия желанием получать удовольствие и комфорт от жизни, т.е. гедонистическим восприятием жизни; отказ от чтения сложных текстов; поиск в сети как основной метод получения знания, отсутствие критического отношения к «готовому» знанию и «слепая» вера в такое знание; фрагментарность когнитивной сферы из-за постоянных переключений между источниками данных.

Список литературы

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г. Бочаров; Изд. 2-е, М.: Искусство, 1986. 445 с.

2. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: 1975. 487 с.

3. Черниговская, Т.В. Видеолекторий: 7 лекций Татьяны Черниговской о мозге и языке [Электронный ресурс]. URL: https://monocler.ru/videolektoriy-7-lektsiy-tatyanyi-chernigovskoy-o-mozge-i-yazyike/ (Дата обращения 01.09.2020).

УДК 37.013

ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ИСКУССТВА В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

И.А. Соловцова

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

г. Волгоград, Россия

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

Аннотация. Современное искусство рассматривается как содержательная основа духовно-нравственного воспитания, представляющего собой ценностно-смысловой феномен. Обосновываются возможности современного искусства в решении таких задач духовно-нравственного воспитания, как включение учащихся в контекст современной культуры, обеспечение ориентации на Другого, помощь учащимся в самопознании, самопонимании, самосовершенствовании.

Abstract. Contemporary art is viewed as the substantive basis of spiritual and moral education, which is a value phenomenon. The potential of contemporary art in solving such tasks of spiritual and moral education as the inclusion of students in the context of modern culture, ensuring orientation to the Human, helping students in self-knowledge, self-understanding, self-improvement is substantiated.

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

Keywords: Contemporary Art, Spiritual and Moral Education, The Content of Spiritual and Moral Education, Values, Meanings.

Духовно-нравственное воспитание детей, подростков, молодёжи является одним из ключевых направлений реализации государственной стратегии в сфере образования. Этот факт убедительно подтверждается поправками 2020 г. в закон «Об образовании в Российской Федерации», фиксирующими важную роль воспитания в деятельности образовательных учреждений разного уровня. В современной России духовно-нравственное воспитание должно

осуществляться на качественно иной, по сравнению с предыдущим периодом, основе, с учётом динамично меняющейся социокультурной ситуации, сохраняя при этом свои ценностные основания.

В современной теории воспитания искусство рассматривается в двух аспектах: как педагогическое средство, функциями которого является эмоциональный настрой на воспитательное взаимодействие и оптимизация решения воспитательных задач [4], и как содержательная основа воспитания [1]. В нашем исследовании современное искусство рассматривается как один из источников содержания духовно-нравственного воспитания. При этом под современным искусством в рамках данной статьи понимается тот массив художественных произведений, который именуется в искусствоведении contemporary art (стрит-арт, перформанс, инсталляция, ресайклинг-арт, сайнс-арт и др.).

Целевым ориентиром в духовно-нравственном воспитании выступает создание условий для присвоения учащимися ценностей. Общепризнано, что ценности находят своё «воплощение» в культуре, важной частью которой является искусство. Поэтому «взаимодействие» человека с искусством объективно необходимо для присвоения ценностей. Однако антиномичность культуры определяет тот факт, что искусство отражает и фиксирует не только мир ценностей, но также мир антиценностей и псевдоценностей [2]. Это необходимо учитывать при отборе произведений современного искусства, выступающих содержательной основой духовно-нравственного воспитания.

В качестве задач духовно-нравственного воспитания можно рассматривать

1) включение учащихся в контекст современной культуры;

2) обеспечение ориентации на Другого (в первую очередь на человека – близкого или далёкого, знакомого или незнакомого);

3) помощь учащимся в самопознании, самопонимании, самосовершенствовании [3].

Возможности современного искусства в достижении *цели духовно-нравственного воспитания* определяются в первую очередь тем, что оно либо непосредственно предъявляет ценности (в первую очередь такие, как Жизнь, Человек, Земля как общий дом человечества), либо ярко демонстрирует антиценности или псевдоценности. Так, в серии работ граффити-художника

Бэнкси с изображением тележек из супермаркета ярко раскрывается сущность человека-потребителя, видящего лишь материальную составляющую окружающего мира и игнорирующего его духовные основы.

С точки зрения присвоения учащимися ценностей чрезвычайно важен тот факт, что в произведениях современного искусства на первом плане находится не эстетическая составляющая, а идея, выраженная в лаконичной форме. Идея же непосредственно открывает выход на понимание содержания той или иной ценности. Современное искусство обращено не столько к эмоциональной сфере человека, сколько к его мышлению, пробуждает не столько чувства и переживания, сколько интеллектуальную активность, заставляет не столько сопереживать герою или автору произведения (хотя и последнее не исключено при условии правильной педагогической инструментовки), сколько осмысливать идею. Это чрезвычайно важно для формирования у учащихся умения видеть и раскрывать содержание ценности, осознанно совершать нравственный выбор, отличать добро от зла во внешнем пространстве и в собственном духовном мире.

Механизмом присвоения ценностей выступает смыслотворческая деятельность. Работа с произведениями современного искусства предполагает не только выявление и осмысление ключевой идеи, но и собственно смыслотворческую деятельность, деятельность по производству смыслов. Такие произведения не просто допускают, но требуют смысловой полифонии, множественности и разнообразия смысловых связей, которые подросток устанавливает с произведением, его героями и автором, индивидуального понимания произведения. Они диалогичны по своей природе, при взаимодействии с ними зритель является как бы со-творцом произведения, привносящим в него собственное в***и***дение и собственные смыслы. «Обмен смыслами» между учащимися и педагогом в процессе воспитательного взаимодействия позволяет обнаружить те смыслы, которые выводят на ценности, раскрывают их содержание.

Необычность формы представления заключённой в произведении современного искусства идеи создаёт ситуацию «встречи с необычным» и выступает стимулом смыслотворческой деятельности, а простота этой формы позволяет сосредоточиться на поиске смыслов.

Особенно значимую роль произведения современного искусства играют при решении задачи *включения учащихся в контекст современной культуры*. В них находит отражение культура взаимодействия и отношений между людьми, культура отношения к природе и взаимодействия с природой в меняющемся мире. В произведениях современного искусства отражается настоящее (а не прошлое или будущее), актуальный момент, многие из них создаются на «злобу дня»; в то же время каждое из таких произведений имеет моральное и/или духовное измерение. Эта особенность современного искусства делает его незаменимым при работе со старшими подростками, которые живут «здесь и сейчас» (представления о прошлом и о будущем у них весьма размыты), решают духовные и нравственные проблемы исходя из реалий сегодняшнего дня.

Включению учащихся в контекст современной культуры способствует и «высокотехнологичный», мультимедийный характер contemporary art. Эта особенность современного искусства созвучна специфике мировосприятия учащихся и наиболее полно отражает самые яркие характеристики современного социального пространства. Произведения современного искусства дают подростку возможность увидеть и помогают преодолеть (при условии грамотной педагогической инструментовки) искажения в отношениях между людьми, обусловленные виртуализацией контактов, ускорением темпа жизни, акцентированием внимания на внешней стороне событий и явлений и т.п. В то же время они позволяют разглядеть в современной культуре «культурное ядро», обусловленное «человеческим в человеке», его духовной сущностью.

Для решения задачи *обеспечения ориентации на Другого* особенно важно то, что contemporary art отражает многообразие современного мира. В настоящее время искусство отличается не только многообразием идей, но и беспрецедентным разнообразием форм, затрагивает огромное количество проблем, касающихся жизни человека в быстро меняющемся мире. Заложенная в произведение искусства идея не всегда очевидна, а в основе способа её выражения часто лежат законы анти эстетики, в силу чего произведение искусства может казаться странным, непонятным, отталкивающим, вызывать раздражение, неприятие. Однако только работа с искусством во всём его многообразии позволяет растущему человеку увидеть, осмыслить и понять

многообразие мира, узнать о проблемах, с которыми сталкивается современный человек, понять иную культуру, другого человека, систему его ценностей.

Произведения современного искусства ставят острые проблемы межличностных отношений и ориентируют на преодоление барьеров между людьми, иногда предлагая конкретные и понятные учащимся способы установления взаимопонимания. Такова скульптура А. Милова «Любовь».

Произведения современного искусства незаменимы при решении задачи *оказания учащимся помощи в самопознании, самопонимании, самосовершенствовании*. Они требуют от человека способности к рефлексии, осмыслению собственного внутреннего мира и его внешних проявлений в соотношении с проблемой и идеей того или иного произведения, ставят человека в позицию духовного и нравственного выбора, выбора собственного образа, собственной жизненной позиции. Отражая многообразие и антиномичность современного мира, они способствуют решению проблемы ценностного самоопределения как в конкретных актуальных ситуациях, так и в отношении «вечных» проблем экзистенциального характера. При этом самопонимание выступает необходимым условием понимания Другого, понимания «человеческого в человеке» и в итоге – формирования отношения к Человеку как к одной из высших ценностей.

Список литературы

1. Бондаревская, Е.В. Гуманитарная миссия воспитания в современном мире // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. М.: Изд-во РУДН, 2016. С. 26–44.

2. Горнова, Г.В. Антиномичность культуры // Гуманитарные исследования. 2014. № 3(4). С. 16–19.

3. Соловцова, И.А. Теоретические основы воспитания и социализации в современной школе / А.Н. Вырщиков, И.А. Соловцова, Л.И. Столярчук. Волгоград: Науч изд-во ВГСПУ «Перемена», 2018. 168 с.

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

УДК 371.313

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ УЧАЩИХСЯ И ИХ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.К. Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-00308 А «Основы методологии и технология проектирования индивидуальных образовательных результатов учащихся в системе дополнительного образования детей»)

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы проектирования индивидуальных образовательных результатов учащихся в процессе дополнительного образования. Понятие индивидуальных образовательных результатов проинтерпретировано в контексте единства порождаемых учащимися индивидуальных смыслов и способов действий, при помощи которых эти смыслы запечатлеваются в создаваемых продуктах творческой деятельности и адресуются другим людям. Совершение учащимися свободных проб обосновано как главное средство достижения ими индивидуальных образовательных результатов. Показано, что достижение таких результатов возможно лишь в условиях событийной общности детей и взрослых, характеризующейся особыми отношениями, выводящими смысл их совместной деятельности за пределы формального усвоения учебного материала.

Abstract. The article deals with the issues of designing individual educational results of students in the process of additional education. The concept of individual educational outcomes is interpreted in the context of the unity of individual meanings and methods of action generated by students, with the help of which these meanings are imprinted in the products of creative activity and addressed to other people. Students' performance of free tests is justified as the main means of achieving individual educational results by them. It is shown that the achievement of such results

is possible only under the conditions of an eventful community of children and adults, characterized by special relationships that take the meaning of their joint activity beyond the limits of formal mastering of educational material.

Ключевые слова: Индивидуальные образовательные результаты, дополнительное образование, свободная проба, совместная творческая деятельность.

Key words: Individual Educational Results, Additional Education, Free Tests, Joint Creative Activity.

Вопросы индивидуализации образования, требующие ориентации педагогического процесса не на усвоение учеником определенных объемов учебного материала, а на достижение им индивидуальных результатов решения творческих задач, приобретают особую значимость в сфере педагогики искусства. Именно здесь с наибольшей очевидностью предстает невозможность поставить обучение «на поток», снабжая учащихся единообразными сведениями, усвоение которых не сопровождается эмоциональными переживаниями и собственными открытиями ребенка. Разрыв между миром Культуры и традиционным «образованием» в его укорененных формах массовой практики здесь становится фактически непреодолимым по причине, о которой в свое время писал В.П. Зинченко: «Культура это и не движущая сила, не детерминанта развития. Здесь нет (во всяком случае, не должно быть) насилия, нередко встречающегося, например, в образовании» [2, с. 10].

Вероятно, именно по этой причине подлинные «встречи» учащихся с искусством как с миром, «приглашающим к творчеству» чаще всего происходят далеко за пределами традиционной школьной дидактики. Однако нужно признать, что «школьный» дидактизм нередко приживается и там, где его не должно быть – в специализированных образовательных учреждениях, ориентированных на развитие творческой одаренности учащихся в сфере искусства. Этому в наибольшей степени служит укорененное в массовом сознании представление о первичности операциональной стороны деятельности, которая формируется у учащихся в процессе обучения. Изначально предполагается, что у учащихся необходимо сформировать умения и навыки, которые лишь потом будут использованы ими в решении творческих задач.

Несостоятельность этих взглядов обоснована в психологических трудах, выполненных в рамках культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и его последователей. Так, например, в работах В.Т. Кудрявцева обоснован тезис о том, что осмысление проблемности Культуры и ее творческое присвоение являются единственным социально, психологически и педагогически оправданным путем развития человека [4]. Именно этот путь может лежать в основе достижения ребенком индивидуальных образовательных результатов как его собственных открытий, сделанных в проблематизированных «полях Культуры».

Во многих исследованиях отмечается, что значительным потенциалом для развития творческих способностей учащихся обладает сфера дополнительного образования [1]. Связано это с тем, что в процессе дополнительного образования могут моделироваться ситуации, в которых проблемность Культуры обнаруживается ребенком в ходе совершения свободных творческих проб. Изучению этих возможностей посвящено проведенное исследование.

Ранее было показано, что эти пробы могут быть организованы в ходе творческого освоения учащимися разнообразных социокультурных практик, включая искусство. Свободная проба здесь представляет собой творческое, смыслопорождающее действие ученика, лежащее в основе осознанного полагания им индивидуальных образовательных результатов [3]. Совершая разнообразные пробы, учащийся не просто усваивает некие нормы и образцы деятельности. Его индивидуальные образовательные результаты, в первую очередь, связаны с порождением уникальных смыслов как отражения в индивидуальном сознании «культурных посланий», запечатленных в произведениях искусства. Психологический механизм этого процесса был описан Д.Б. Элькониным, по утверждению которого «первичные формы аффективно-смысловых образований человеческого сознания существуют *объективно* вне каждого отдельного человека в виде произведений искусства» [6, с. 477]. Только в таком смысловом контексте освоенные ребенком способы действий, направленные на познание и преобразование содержаний культурной среды, становятся его собственными средствами, при помощи которых он запечатлевает открытые им смыслы в создаваемых продуктах творчества, и адресует их другим людям.

Крайне важно, чтобы содержание свободных творческих проб соответствовало его возрастным особенностям и, в целом, проживаемой социальной ситуации развития. Создаваемые произведения при этом должны отражать именно *детское* видение окружающего мира. Данное требование базируется на представлениях о том, что в каждом возрасте у ребенка формируются его особые, специфически детские средства, при помощи которых он может осуществлять диалог с окружающим миром именно как субъект-субъектное взаимодействие. Только в таком взаимодействии он проявляет себя целостно, как личность, не сводимая к набору отдельных функций, формируемых в процессе традиционного «школьного» обучения.

В современных исследованиях описаны разнообразные виды творческой деятельности учащихся разного возраста, лежащих в основе их «встреч» с миром искусства. Так, в работе коллектива авторов под научным руководством А.А. Попова названы следующие виды такой деятельности:

– рисованная и пластилиновая анимация, кукольный театр (младший школьный возраст);

– документальное и игровое кино, видеоарт, создание стилизации в разных жанрах (подростковый возраст);

– создание произведения актуального искусства: экспериментальный театр, кино и т.д. (юношеский возраст) [5].

Разумеется, этот список может быть расширен и дополнен различными видами изобразительного искусства, литературного творчества и т.д. Однако в любом случае нужно учитывать, что достижение индивидуальных образовательных результатов учащихся возможно только в условиях событийной общности детей и взрослых, в которой между ними возникают особые отношения, выводящие смысл их совместной деятельности за пределы формального усвоения учебного материала. Решению этой задачи способствует использование таких событийных форматов, как продуктивные игры (включая сюжетно-ролевые), образовательные путешествия, музыкальные вечера, «встречи у камина» с творческими людьми, заседания литературного клуба и др.

В заключение следует отметить, что проектирование индивидуальных образовательных результатов учащихся требует от педагогов дополнительного образования готовности в максимальной степени опираться не на собственное

видение того или иного творческого проекта, а на проявления субъектности учащихся, мотивы их творческой самореализации и самоопределения в Культуре. Формирование этой готовности представляет собой одно из актуальных направлений развития всей сферы дополнительного образования детей.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования России: от традиционной педагогики – к педагогике развития // Внешкольник. 1997. № 9. С. 6–8.

2. Зинченко, В.П. От классической к органической психологии [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 7–20. URL: http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=35103 (Дата обращения 23.09.2020).

3. Игнатович, В.К., Игнатович, С.С., Бондарев, П.Б. Социальные пробы как педагогическое условие проектирования индивидуальных образовательных результатов учащихся в системе дополнительного образования детей // Kant. 2018. № 4 (29). С. 31–36.

4. Кудрявцев, В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. 1. Современное детство и инновации в дошкольном образовании. Дубна: ИЦ семьи и детства РАО, 1997. 174 с.

5. Попов, А.А., Глухов, П.П., Луппа, Г.М., Попова, О.А. Летний образовательный отдых детей в рамках компетентностного подхода: методическое пособие. М.: ЛЕНАНД, 2016. 192 с.

6. Эльконин, Д.Б. Избр. психол. труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

УДК 78.05

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Л.П. Карпушина

Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева
г. Саранск, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются направления реализации этнокультурного подхода к художественному образованию в контексте межкультурного взаимодействия, включающие вовлечение детей и молодежи в интенсивный процесс межкультурного взаимодействия в этнохудожественной образовательной среде; реализацию художественного образования на основе изучения народного искусства как фактора этнокультурной социализации обучающихся; организацию межкультурного взаимодействия, постижения основ этнических культур в студенческой среде в рамках подготовки будущих педагогов.

Abstract. The article discusses the directions of the implementation of the ethnocultural approach to art education in the context of intercultural interaction, including the involvement of children and youth in the intensive process of intercultural interaction in the ethno-artistic educational environment; the implementation of art education based on the study of folk art as a factor of ethnocultural socialization of students; the organization of intercultural interaction, comprehension of the basics ethnic cultures in the student environment as part of the training of future teachers.

Ключевые слова: этнокультурный подход к образованию, межкультурное взаимодействие, народное искусство.

Key words: Ethnocultural Approach to Education, Intercultural Interaction, Folk Art.

В настоящее время очевиден двоякий процесс – с одной стороны, идут активные процессы взаимодействия этнических культур, ведущие к их обогащению, транформации, а в некоторых случаях и к унификации; с другой стороны, такое интенсивное межкультурное взаимодействие способствует стремлению этносов к сохранению своей культурной самобытности, ценностей. Это приводит к тому, что сопротивление процессу взаимопроникновения этнических культур порождает этнорелигиозные конфликты, рост национализма, гипертрофированное чувство этнической гордости и т.п.

По гипотезе И.А. Ракитова, любая культура имеет *«ядро» и «защитный пояс». «Ядро»* представляет собой наиболее существенные для данной культуры ценности, смысловые системы, архетипы, изложенные в фольклоре, языковых структурах. Это как бы «социальная ДНК», хранящая информацию об истории, этапах формирования, условиях жизни, деятельности, этническом потенциале [8, с. 15]. Его задача сохранить и передать самоидентичность социума, этноса, поэтому оно наименее подвержено изменениям. *«Защитный пояс»* – это своеобразный фильтр, который пропускает информацию из ядра и в тоже время адаптирует, поглощает, ассимилирует, перерабатывает, гасит информацию из других культур. «Защитный пояс» более глубок, мобилен, изменчив, что позволяет культуре одного социума как сохранить свою сущность, так и обогащаться, взаимодействовать с другими культурами [8, с. 16]. Механизм развития культуры обуславливается наличием устойчивого, стабильного центра и неустойчивого, изменчивого «защитного пояса», что позволяет возникнуть поступательному движению вперед.

Чрезмерное воздействие на «ядро» ведет к саморазрушению культуры, и лишь та культура, у которой очень сильное «ядро», может противостоять глобализации культуры. С другой стороны, локальная или региональная культура, которая складывается в определенном географическом ареале и на протяжении многих лет сохраняет свою специфику, без диалога культур обречена на отставание от темпов мирового культурного развития. И, как духовно богатая личность, постигая идеи других людей, не утрачивает своей самости, так и богатая культура, усваивая достижения других культур, не перестает быть своеобразной и уникальной, а лишь обогащается [2, с. 495].

Поэтому так актуальна задача вовлечения этносов в **межкультурное взаимодействие,** понимаемое как контакт двух или более культурных традиций, в ходе и результате которого контрагенты оказывают существенное взаимное влияние друг на друга [6], обеспечивающее рост взаимообогащения, взаимоуважения, сотрудничества представителей различных культур.

Большое значение в формировании готовности личности к межкультурному взаимодействию играет реализация на всех уровнях **этнокультурного подхода к образованию в контексте межкультурного взаимодействия.**

Этнокультурная направленность образования в настоящее время признается как мировым сообществом, так и в России. В докладе Международной комиссии по образованию отмечено, что одна из задач современной школы – научить людей жить вместе, способствовать тому, чтобы с одной стороны, человек осознал свои корни, свое место в мире, с другой – прививать ему уважение к другим культурам.

В России проживает около 150 этносов, и у них существует потребность в сохранении своей идентичности, культуры, чего можно достичь, лишь актуализируя этнокультурную направленность образования и поддерживая этнические культуры, а также вовлекая подрастающее поколение в межэтническое и межкультурное взаимодействие в ходе обучения, воспитания и социализации. Так, в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [9] четко прослеживается тенденция на реализацию этнокультурной направленности образования, что предполагает «формирование уважения к русскому языку как государственному языку Российской Федерации, являющемуся основой гражданской идентичности россиян и главным фактором национального самоопределения; создание условий для повышения у детей уровня владения русским языком, языками народов России, иностранными языками, навыками коммуникации; развитие культуры межнационального общения; формирование приверженности идеям интернационализма, дружбы, равенства, взаимопомощи народов; воспитание уважительного отношения к национальному достоинству людей, их чувствам, религиозным убеждениям; формирование стабильной системы нравственных и смысловых установок личности, позволяющих противостоять идеологии

экстремизма, национализма, ксенофобии, коррупции, дискриминации по социальным, религиозным, расовым, национальным признакам и другим негативным социальным явлениям» и т.д.

В связи с вышеизложенным особо актуален **этнокультурный подход в образовании,** понимаемый нами как совокупность принципов этнокультурности, природосообразности, культуротворчества, диалога культур, толерантности, реализующихся в образовательном процессе и обеспечивающих на основе освоения этнических культур становление обучающегося как гражданина своей страны, представителя этноса и мира, готового к успешной деятельности в этнокультурной и поликультурной среде [5].

Через освоение этнокультур в ходе образования – к общечеловеческим ценностям, через формирование уважения к родному народу и другим народам – к содружеству всех народов в Российском государстве, через формирование любви к малой Родине – к воспитанию гражданина и патриота своей страны, желающего жить и трудиться на благо России, толерантной личности, способной к межэтническому и межкультурному общению, взаимодействию и сотрудничеству – таков путь реализации этнокультурного подхода к образованию как фактора социализации обучающихся.

Особую роль в активизации позитивного межкультурного взаимодействия в аспекте этнокультурного подхода играет **художественное образование,** особенно опирающегося на *народное искусство,* которое мы понимаем как отражение Космо-Психо-Логоса (Г.Д. Гачев) [4] этноса, его социальной, мировоззренческой, духовно-нравственной, эстетической, художественной, практической, интонационной деятельности, реализующейся в устно-поэтическом, декоративно-прикладном, традиционном песенном, инструментальном, музыкально-драматическом и танцевальном искусстве, обеспечивающей становление, развитие этнокультурной личности, сохранение и функционирование народа. При этом искусство разных этносов объединено единым *духовно-смысловым, ценностным, эмоционально-образным и интонационным стержнем*, который определяется сущностью человека. При этом стоит отметить, что искусство в современном мире находится в непрерывном диалоге, взаимообогащении.

Решение проблемы интенсификации процесса межкультурного взаимодействия в аспекте этнокультурного подхода к художественного образованию возможно, как нам видится, при реализации следующих направлений:

1. Вовлечение детей и молодежи в интенсивный процесс межкультурного взаимодействия в этнохудожественной образовательной среде.

2. Реализация художественного образования на основе изучения народного искусства как фактора этнокультурной социализации обучающихся.

3. Организация межкультурного взаимодействия, постижения основ этнических культур в студенческой среде в рамках подготовки будущих педагогов.

4. Активизация усилий государства, педагогического сообщества, общественности на сохранение этнических культур как «защитного пояса», концентрирующего в себе мировоззрение, мировосприятие, национальные коды языка, искусства этноса.

Рассмотрим данные направления более подробно. Первое направление – вовлечение детей и молодежи в интенсивный процесс межкультурного взаимодействия в этнохудожественной образовательной среде. *Под этнохудожественной образовательной средой* мы понимаем организацию определенных условий, обеспечивающих успешность взаимоотношений между субъектами образовательного процесса в процессе постижения народного искусства с целью социализации школьников в поликультурном социуме. Правильно организованная этнохудожественной образовательная среда позволяет каждому обучающемуся приобщиться к родному искусству, обогатить себя новыми знаниями об искусстве других этносов, научиться взаимодействовать со взрослыми и со сверстниками, быть толерантным.

Важное место при организации этнохудожественной образовательной среды должно уделяться обучению родному языку, который несет в себе печать истории этноса, национальности [3, с. 18], является генофондом этнической культуры, спасающей этнос от гибели [7, с. 208], является важнейшим условием развития национального самосознания и успешной социализации учащихся [10, с. 6].

Этнохудожественную образовательную среду образовательной организации должны насыщать различные *формы*, направленные на реализацию межэтнического и межкультурного взаимодействия и сотрудничества:

– проведение уроков и занятий предметной области «Искусство», направленных на реализацию содержания этнокультурной направленности;

– проведение воспитательных мероприятий, тематических вечеров, создание клубов, студий, организацию концертов, смотров, конкурсов этнокультурной направленности, фольклорных праздников;

– проведение выставок декоративно-прикладного искусства;

– организацию проектно-исследовательской деятельности этнокультурной направленности;

– организацию краеведческой деятельности, этнотуризма, создание музеев народной культуры, посещение этнографических и краеведческих музеев;

– создание фольклорного театра, мастерской декоративно-прикладного творчества, оркестра народных инструментов, кружков народного танца, фольклорных ансамблей и др.;

– включение учащихся в активную деятельность в сети Интернет для организации межэтнического и межкультурного общения;

– просвещение родителей (проведение лекций по этнопедагогике, этноэтике, индивидуальных и групповых консультаций, организация тренингов, вечеров, внеклассных мероприятий совместно со школьниками этнокультурной направленности, посещение музеев и т. д.);

– сотрудничество педагогов (проведение открытых занятий, выступления на заседаниях методических объединений, участие в научно-практических конференциях и т.д.).

Второе направление – реализация художественного образования на основе изучения народного искусства как фактора этнокультурной социализации обучающихся. Как отмечается в Примерной программе воспитания, разработанной Институтом стратегии развития образования РАО и принятой в 2020 году, «современный национальный воспитательный идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных

и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации». Исходя из этого воспитательного идеала, цель воспитания – усвоение обучающимися социально значимых знаний, развитие их социально значимых отношений, приобретении ими опыта осуществления социально значимых дел [1].

Поэтому реализация художественного образования на основе изучения народного искусства должно способствовать *этнокультурной социализации* обучающихся**,** которая представляет собой процесс и результат усвоения индивидом социокультурного опыта этносов, их духовно-нравственных ценностей в ходе приобщения к этническим культурам, обеспечивающих становление его как представителя этноса, готового к социальной деятельности в этнокультурном и поликультурном пространстве, к межэтническому и межкультурному взаимодействию и сотрудничеству.

Приобщение обучающихся к народному искусству должно быть направлено не только на приобретений этнохудожественный знаний, умений и навыков, но и на усвоение этносоциокультурного опыта, этнических, социально-групповых, общечеловеческих ценностей, что предполагает построение образования на основе *ключевых этнокультурных традиций*. Традиция сохраняет «ядро» культуры, она не позволяет культуре исчезнуть или распасться. Этнокультурные традиции несут «протосущность», ту основу, на которой «творится» и этническая культура, и этнокультурная идентичность личности и т.п. Эта «протосущность» является истоком творения «народной души», сущности этноса и при этом «протосущность» универсальна, едина в своих смыслах как основа воспроизводства рода. «Протосущность», воспроизводимая в Традиции, отражает отношение человека, рода к триаде – «Рождение – Жизнь – Смерть», «Сотворение мира – Жизнь мира – Конец мира (хаос)». Смыслы, которые даны в Традиции, моделируют сознание и поведение людей, опираясь на проверенные веками законы жизнедеятельности. Особое значение приобретает освоение *проблемных полей*, которые ярко отражены в народных традициях: человек и история, человек и духовная культура, человек и традиции, человек и земля, природа, человек и материальная среда, человек и искусство.

Технология этнокультурной социализации обучающихся в ходе художественного образования в аспекте нашей темы предполагает приобщение

к народному искусству и организацию межэтнического и межкультурного общения в ходе изучения различных предметов. Так, на уроках *литературы* желательно реализовывать этнокультурный компонент содержания образования, больше изучать сказок, пословиц, поговорок, рассказов разных народов, где скрыто педагогическое, воспитательное, нравственное и моральное мировоззрение каждого этноса, его мудрость; давать творческие задания на сочинение сказок, пословиц, поговорок, крылатых выражений, а затем провести конкурс на лучшую сказку и лучшего рассказчика сказок, благодаря чему, учащиеся представляют себя мастерами-сказителями. Также на данных уроках хорошо реализовать принцип взаимосвязанного изучения русской и национальной культур, что формирует толерантное отношение учащихся к культуре и литературе другого народа, знакомить учащихся с литературой родного края, цель которой – пробудить чувство любви и интерес к своей малой Родине, литературе и культуре родного края, возродить традиции литературного краеведения.

На уроках *изобразительного искусства* при прочтении народных мифов и легенд учащиеся могут делать иллюстрации к сказаниям и мифам, рисовать героев сказок и мифов, знакомиться с народными костюмами, украшениями, вышивкой, памятниками архитектуры, старинными городами, изделиями быта, промыслов, произведениями декоративно-прикладного искусства народов родного края и России.

На уроках *музыки* нужно знакомить учащихся с музыкальным народным творчеством и жанрами народных песен во взаимосвязи с творчеством композиторов родного края, тем самым показывая связь времен и поколений, связь национального музыкального искусства с современностью, а также проводить знакомство с песенно-танцевальным искусством разных народов России и мира.

На уроках *технологии* желательно знакомить и приобщать детей к народным традиционным ремеслам: гончарному делу, ткачеству, вышивке, изготовлению кружева, вязанию, лоскутной пластике, знакомить людей с технологией приготовления национальных блюд, предметами труда и деревенского быта – все это вооружает учащихся разнообразными этнокультурными умениями и навыками, вовлекает учащихся в межкультурное

общение, обмен этнохудожественными традициями дает в дальнейшем возможность использовать в жизни традиции своего народа и других народов России.

Третье направление предполагает организацию межкультурного взаимодействия, постижения основ этнических культур в студенческой среде в рамках подготовки будущих педагогов. В процессе художественного образования в рамках этнокультурного подхода важно формировать *этнокультурно-педагогическую компетентность,* которая понимается нами как интегративное свойство личности, характеризующее готовность и способность педагога реализовывать общие и специальные этнокультурно-педагогические компетенции в образовательном процессе, включающее в себя способность ориентироваться в культуре различных народов региона, страны, мира, понимать их общечеловеческую значимость, владение технологиями передачи будущим поколениям этнокультурного опыта – знаний, способов действия, эмоционально-ценностных отношений и творчества при учете межэтнического и межкультурного общения.

Активизация усилий государства, педагогического сообщества, общественности на сохранение этнических культур как «защитного пояса», концентрирующего в себе мировоззрение, мировосприятие, национальные коды языка, искусства этноса исходит из понимания того, что сохранение и развитие этнических культур имеет большое значение для функционирования общества, что способствует стабильности в культурной, социальной, политической жизни общества, так как любой человек будет осознавать тот факт, что государство, общество уважает его этническую принадлежность, стремится помочь развитию «коренной» культуры, которая охраняет и защищает его. Внимание к различным этническим культурам, направленность на осуществление диалога этносов в ходе постижения культур различных народов будет способствовать консолидации общества, формированию гражданской идентичности, способности у людей к межэтническому и межкультурному общению, к взаимодействию и согласию, что является гарантом устойчивого общественного развития как нашей страны, так и всего мира. Общение, сотрудничество, взаимодействие, сотрудничество народов, особенно посредством этнокультур – самый верный путь к сохранению этносов и государства в целом, гражданской консолидации народов.

Таким образом, реализация этнокультурного подхода к художественному образованию в контексте межкультурного взаимодействия будет способствовать у обучающихся формированию уважения к этносам, проживающим на территории региона, страны, мира, и их художественной культуре, консолидации общероссийской нации, гармонизации межэтнических взаимоотношений, сохранению целостности России; позволит сохранить, развить и ретранслировать подрастающему поколению русскую культуру и культуру родного народа, культуру народов России в контексте мировой культуры, что будет способствовать формированию способности к диалогу, к межкультурному взаимодействию и сотрудничеству; обеспечивает органичное соединение российского образования с мировым, глобальным образованием, обеспечит высокий стандарт образования в целом, что позволит учащимся социально и культурно адаптироваться в любой поликультурной среде.

Список литературы

1. Астафьева, О.Н. Культурная политика: теоретическое понятие и управленческая деятельность (лекции 6-8) [Электронный ресурс] // Культурологический журнал. 2011. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnaya-politika-teoreticheskoe-ponyatie-i-upravlencheskaya-deyatelnost-lektsii-6-8 (Дата обращения: 02.10.2020).

2. Богуславский, М.В. Ценностные ориентации российского образования в первой трети XX века // Педагогика. 1996. № 4. С. 72–75.

3. Гаджиев, К.С. Американская школа: национальное самосознание и культура. М.: Наука, 1990. 223 с.

4. Гачев, Г.Д. Национальные образы мира: Космо-Психо-Логос. М.: Прогресс, 1995. 480 с.

5. Карпушина, Л.П. Этнокультурный подход как фактор социализации учащихся общеобразовательных учреждений (на примере музыкального образования): дис. ... д-ра пед. наук (13.00.01). Саранск, 2012. 512 с.

6. Кривошлыкова, М.В. Роль коммуникации в межкультурном взаимодействии // Проблемы истории, филологии, культуры. 2010. № 5. С. 308– 315.

7. Кузьмин, М.Н., Сусоколов, А.А., Бацын, В.К., Ешич, М.Б. Концепция национальной школы: цели и приоритеты содержания образования. М.: ИНПО, 1994. 56 с.

8. Ракитов, А.И. Новый подход к взаимосвязи истории, информации и культуры: пример России // Вопросы философии. 1994. №4. С. 14–34.

9. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». [Электронный ресурс]. URL: https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (Дата обращения: 02.10.2020).

10. Тюнников, Ю.С., Хасанов, Г.Ф., Харисов, Ф.Ф. Национальное самосознание: сущность и принципы формирования. Казань: Татар. кн. изд-во, 1994. 186 с.

УДК 930.85+378

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ТАТАРСТАНЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Л.Т. Файзрахманова

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. В статье представлен краткий экскурс истории развития музыкального образования в Татарстане, ставится вопрос соотношения традиционных подходов и инноваций в современном музыкальном образовании.

Abstract: The article provides a brief overview of the history of music education in Tatarstan, raises the question of the correlation of traditional approaches and innovations in modern music education.

Ключевые слова: музыкальное образование, традиции и инновации, Казань, Республика Татарстан.

Key words: Music Education, Traditions and Innovations, Kazan, Republic of Tatarstan.

Достижения в области музыкального образования в Татарстане связаны с историей отечественной музыкальной культуры, вместе с тем развитие музыкального образования в регионе имеет свои особенности и традиции. Сегодня, наследуя и развивая, успешно действуют современные республиканские учреждения музыкальной культуры и образования. Мировым признанием отмечены творческие достижения многих казанских музыкантов, среди них известные имена: композитор София Губайдулина; пианист, композитор, дирижер и руководитель Российского национального оркестра Михаил Плетнев; лауреат международных конкурсов, тонкий интерпретатор камерной фортепианной музыки Рэм Урасин; оперная дива Альбина Шагимуратова.

Становлению музыкального образования в Казани (в его европейском понимании) предшествовал длительный исторический процесс формирования культуры народов, издревле населяющих территорию современного Татарстана и относящихся к разным этносам – тюркам, угро-финнам, славянам; эти народы исповедовали разные религии: ислам, православие, язычество. В комплексе такие исторические факторы, как полиэтничность и поликонфессиональность определили своеобразие исторического процесса развития культуры на территории Среднего Поволжья, что проявилось в деятельности двух параллельных систем образования (как части православной и мусульманской религиозной культуры), вышедших со временем на путь светского образования [8].

Возникновение светского образования на территории региона связано с учреждением в Казани светских учебных заведений: Первой мужской казанской гимназии (1758 г.) и Казанского университета (1804 г.), а также с деятельностью первого женского учебного заведения – Родионовского института благородных девиц (1841 г.), ориентированного на приобщение воспитанниц «к истинной культуре и высоким духовным ценностям» [5, с. 40]. В программы этих учебных заведений были включены музыкальные дисциплины, изучалась инструментальная, светская вокальная и хоровая музыка. Важное значение для внедрения и «укоренения» западноевропейских музыкальных традиций в студенческой среде имела деятельность одного из выдающихся ректоров Казанского университета, великого геометра Николая Ивановича Лобачевского, поскольку в годы его руководства университетом (в течение 19 лет) эстетическому воспитанию студенчества придавалось большое

значение. Свое представление о целях образования, о важности научных знаний, о необходимости развития ума и эстетических начал у юношества Лобачевский изложил в речи «О важнейших предметах воспитания», с которой он выступил перед студентами через год после избрания ректором (1927 г.).

Музыкальные традиции формировались не только в университете и других учебных заведениях Казани, но также создавались частными учителями музыки, открывавшими музыкальные школы, пансионы, классы. Большой вклад в становление музыкального образования в Казани и регионе внесли музыканты, деятельность которых пришлась на вторую половину XIX века – это Л.К. Новицкий, А.А. Орлов-Соколовский, В.Н. Пасхалов [7]. Их частные школы представляли своего рода инновационные проекты. К ним относится «школа-театр» А.А. Орлова-Соколовского, а также Бесплатная школа В.Н. Пасхалова, созданная по примеру Бесплатной школы М.А. Балакирева. Наиболее значимый след в истории музыкального образования Казани оставил Р.А. Гуммерт – основатель Казанского музыкального училища (1904 г.); созданная им система обучения имеет продолжение и развитие в настоящее время в деятельности Казанского музыкального колледжа.

В истории российской музыкальной культуры и образования особое место принадлежит С.В. Смоленскому, выпускнику Казанского университета, филологу, историку и одновременно музыканту-ученому-палеографу, изучавшему древние пласты русской духовной музыки. Вместе с тем Смоленский был практиком-просветителем, благодаря его усилиям русская хоровая музыка стала частью образовательного процесса в так называемых «инородческих» школах, где учились крещеные народы Казанской губернии: татары, чуваши, мари, удмурты и другие. Смоленский разработал методику преподавания хорового пения, которая успешно применялась в системе российского школьного начального образования.

Благодаря деятельности С.В. Смоленского Казанская Учительская семинария, открытая с целью подготовки учителей в «инородческие» школы, сыграла значительную роль в распространении хоровой культуры в Казанском крае. К заслугам Смоленского относится также его педагогическая деятельность в Казанском учительском институте, где он руководил музыкальной подготовкой

школьных учителей [4, Ф. 150. Оп. 1. Д. 3. Л. 16 об., 17]. С.В. Смоленский внес весомый вклад в развитие общедоступного музыкального образования.

Перечисленные факторы оказали влияние и на мусульманскую часть казанского общества. Все более явным становится интерес к ценностям европейской культуры у разных слоев населения Казани; и как результат – появление первых татарских музыкантов, стремившихся освоить достижения европейской музыкальной культуры (Султан Габаши, Салих Сайдашев, Вали Апанаев и др.).

Обобщая сказанное, отметим, что в XIX – начале XX века в Татарстане были заложены основы для последующего развития музыкального образования в XX веке в разных направлениях: как *общего музыкального образования* детского и взрослого населения, как *профессионального музыкального образования музыкантов-специалистов* (исполнителей, ученых-музыковедов, композиторов, преподавателей специальных музыкальных учебных заведений) и как *музыкального образования школьных учителей* в процессе их педагогической подготовки.

Революционные события 1917 г. создали условия для новой государственной экономической и культурной политики России. В этот период в стране были разрушены прежние структуры образования, проведены реформы, начавшиеся с создания единой государственной системы управления образованием и новых образовательных структур. Вместе с тем реформы обострили проблему подготовки педагогических кадров, особенно в многонациональных регионах, каковым является Татарстан.

Организация системы музыкального образования в Татарской республике осуществлялась с ориентацией на учащихся разного возраста из «крестьянско-пролетарской среды», с учетом этнокультурного состава населения, для их обучения нужны были специалисты, владеющие «местными» языками, а также соответствующая учебная и методическая литература. С этой целью в республике были созданы национальные учебные заведения – Центральная Высшая Восточная музыкальная школа, позже реорганизованная в Восточную консерваторию, Восточный музыкальный техникум, Татарский техникум искусств, Восточный педагогический институт, а также татарский, чувашский, кряшенский и другие педагогические техникумы.

К созданию различных структур музыкального образования привлекались крупные деятели музыкальной культуры, обладавшие организаторским, творческим и личностным потенциалом. Назовем имена выдающихся казанских деятелей культуры и образования того времени – это В.М. Айонов, А.А. Литвинов. Р.Л. Поляков. В начале 20-х годов появляются первые татарские музыканты-педагоги, общающиеся с учащимися на родном языке (С. Габаши, М. Музафаров).

Последующее исследование позволило обобщить фактологический материал и выявить условия и основные тенденции развития музыкального образования в Татарстане в двадцатом столетии.

Первое – это создание единой государственной системы управления образованием.

Второе – организация и деятельность новых, в том числе национальных структур музыкального образования на основе единых учебных планов и программ.

Третье – развитие музыкального образования в специальных музыкальных, а также в средних и высших педагогических учебных заведениях; создание приоритетных условий для обучения национальных кадров в музыкальных учебных заведениях, их планомерная профессиональная подготовка.

Важнейшим для развития музыкального образования в Татарстане в XX в. явилось открытие Казанской консерватории в 1945 г. во главе с ректором Н.Г. Жигановым, создание системы детских музыкальных школ под руководством Р.Л. Полякова и развитие деятельности среднего звена музыкального образования – Казанского музыкального училища [6].

Таким образом, в 40-50-е годы XX в. в республике была создана преемственная трехступенная система подготовки музыкальных кадров. Однако, как свидетельствует статистика, в системе общего образования был ощутим дефицит школьных учителей музыки, только 10% школ Татарстана (1959 г.) были обеспечены учителями музыки, имеющими профессиональное образование. Для изменения сложившейся ситуации и подготовки музыкально-педагогических кадров в Казанском педагогическом институте создается музыкальный факультет, руководила которым в течение первых десяти лет

блестящий дирижер и организатор музыкально-педагогического образования в Татарстане Л.Ф. Панькина.

В 2020 году исполнилось 60 лет со дня открытия факультета. За прошедшие десятилетия сформировались научные и музыкально-педагогические традиции, что позволяет кафедре татаристики и культуроведения – преемнице факультета – и в настоящее время реализовывать накопленный творческий потенциал. Кафедра опирается на традиции, и одновременно осваивает инновации в образовательной деятельности, внедрение которых обусловлено сменой образовательной парадигмы, отвечающей «идеологии» и целям постиндустриального общества, парадигмы, которая отказывается от «понимания образования как готового знания и представления о педагоге как носителе готового знания» [3, с. 459].

Инновации изменили содержание образования, его структуру в соответствии с новыми подходами (компетентностный, культурологический, проектный, модульный) [3, с. 467–469], можно говорить о многовекторности и постоянном обновлении содержания образования [1]. Становится очевидным, что технологические инновации (информационные, компьютерные и телекоммуникационные технологии) являются основой для развития современной системы образования, которая выдвигается в число наиболее инновационных отраслей экономики, «во многом определяющих создание инновационного климата и конкурентоспособности экономики в целом» [2].

В настоящее время в высшей степени актуальным стало дистантное обучение, которое, как оказалось, является «интеллектуальным многокомпонентным трудом и одновременно школой управления этим интеллектуальным трудом» [2]. Дистантное обучение предполагает разработку «учебно-методических комплексов нового поколения», которые включают новые способы трансляции учебной информации, аудиовизуальные средства, телекоммуникации в режиме on-line и off-line. Одномоментный переход на дистантное обучение в текущем году инициировал внедрение инноваций не только в учебный процесс (использование доступных обучающих программ, создание новых образовательных ресурсов, переход на дистантные и смешанные формы обучения, изменение роли педагога-музыканта, выступающего в качестве консультанта), но также и в процесс организации деятельности кафедры

(дистантное управление, дистантный режим заседаний кафедры, конференций, конкурсов, курсов повышения квалификации и др.), что безусловно обернулось новыми знаниями и новым опытом для преподавателей кафедры. Экономический эффект от внедрения этих инноваций в текущем году, по-видимому, еще предстоит осмыслить.

Понимая значение всех перечисленных инноваций, все же отметим, что в сфере художественного (музыкального) образования нельзя добиться значимых результатов без опоры на традиционную систему обучения, выдающиеся результаты которой известны всему мировому сообществу.

Как доказывает накопленный опыт, стремление сделать образовательный процесс в сфере музыкального образования экономически эффективным за счет внедрения технологических инноваций вступает в определенную конфронтацию с традицией, хотя по мнению академика А.М. Новикова инновация «вырастает из традиций и отчасти «вбирает» их в себя» [3, с. 441]. Профессиональное музыкальное образование включает как обязательную норму индивидуальные формы обучения музыкальному искусству, опирается на диалогичность и сотрудничество педагога и ученика, на возможность передать «тонкости ремесла из рук в руки». К сожалению, так называемая «экономическая целесообразность» выстраивает перспективу разрушения системы традиционного музыкально-педагогического образования, которое сегодня позволяет его обладателям успешно трудиться как в России, так и за рубежом. Инновации и традиции должны рассматриваться как две составляющие и желательно равнозначные части процесса музыкального образования, сегодня в учебном процессе университета их баланс явно нарушен.

Список литературы

1. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы» (Распоряжение Правительства РФ от 15.04.14 г. № 295) [Электронный ресурс]. URL: http://docs.cntd.ru/document/499091784 (Дата обращения: 18.11.2020)

2. Колосова, О.Ю. Инновации в системе высшего образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2009. № 2. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=1067 (Дата обращения: 14.11.2020)

3. Новиков, А.М., Новиков, Д.А. Методология. М.: СИН-ТЕГ, 2007. 668 с.

4. Национальный архив Республики Татарстан. Ф. 150. Оп. 1. Д. 3. Л. 16 об., 17.

5. Порфирьева, Е.В. Музыкальное образование в Казани (конец XVIII – начало XIX века). Казань: Казанская гос. консерватория, 2014. 247 с.

6. Файзрахманова, Л.Т. Становление и развитие музыкально-педагогического образования в Татарстане (XIX – XX вв.): автореф. дис. … д-ра пед. наук (13.00.01). Казань, 2014. 56 с.

7. Sultanova, R.R., Faizrahmanova, L.T. , Gluzman, A.V. Socio-pedagogical conditions and the content of elementary music education in Kazan province (XIX – early XX centuries) // Modern journal of language teaching methods. MJLTM. 2018. Volume: 8. Issue: 11. November. P. 196–200.

8. Faizrakhmanova, L.T., Kovrikova, E.V. The Ethno-Confessional Relations in the Context of Culture and Education (Kazan province, XVIII – beginning of XX century) // Bylye Gody. 2017. Vol. 43. Is. 1. P. 30–38.

УДК [378.016:78]:37.014.3

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

И.А. Медведева

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

Аннотация. В статье рассматривается вопрос формирования профессионального мышления как специальной компетентности будущего учителя музыки. Выделены объективные обстоятельства, тормозящие развитие данного процесса. Определены традиционные показатели профессионализма в рамках современных требований к уровню подготовки педагога-музыканта.

Abstract. The article deals with the formation of professional thinking as a special competence of a future music teacher. Objective circumstances that hinder the development of this process are highlighted. Traditional indicators of professionalism in the framework of modern requirements for the level of training of a teacher-musician are determined.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, художественное мышление, учитель музыки, система образования, музыкальное образование.

Keywords: Professional Competence, Artistic Thinking, Music Teacher, Education System, Music Education.

На протяжении веков складывалась система профессиональной подготовки педагогических кадров в России. Вопрос компетентности учителя как носителя знаний, особых умений и опыта общения всегда стоял на первом плане в деле его готовности к профессиональной деятельности. В историческом аспекте система профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов может рассматриваться и имеет несколько ступеней: общее музыкальное воспитание, дополнительное музыкальное образование и профессиональная подготовка исполнителя и педагога.

Изменения вектора в развитии учительской профессии обусловлено непрерывным обновлением картины окружающего мира. Повсеместная цифровизация, проникающая даже в такую сугубо личностную сферу деятельности, как музыкальное творчество – сочинение музыки, наводит на размышления о роли человека, в нашем случае – учителя, в организации воспитательного пространства в школе.

На современном этапе существования системы образования в целом пока не достигнуто окончательного соотнесения требований к уровню компетентности учителя и того результата, который имеет выпускник. В меньшей степени это касается традиционных музыкантских знаний, умений и навыков, хотя и здесь есть то, что необходимо корректировать. Например, в вузовском сообществе не первый год обсуждается вопрос о необходимости пересмотреть финансирование подготовки педагогических кадров внутри направления 44.00.00 Педагогическое образование с точки зрения реальных затрат на обучение, скажем, учителя музыки и учителя русского языка.

При уравнительном подходе из учебных планов профилей «Музыка», «Музыка и дополнительное образование» вынужденно исчезают такие значимые дисциплины, как Класс музыкального инструмента, Сольное пение и другие, обеспечивающие во многом развитие профессионального мышления учителя музыки, его профессиональную стабильность, но требующие индивидуальных занятий со студентом, а значит и больших финансовых затрат.

В сохраняющейся сегодня ситуации мы наблюдаем постепенное снижение уровня профессиональной готовности студентов идти работать в школу. Это объясняется их боязнью оказаться лицом к лицу с проблемами, которые они не смогут решить: «плохо играю на инструменте», «голос не слушается» и др. В таких ситуациях и студенты, и молодые учителя могут прибегнуть к помощи аудиозаписей, видеофильмов, благо, что в школы сейчас оснащены порой лучше вузов. Но, во-первых, встает вопрос об умении работать с новой техникой и электронными образовательными ресурсами, а во-вторых, «искусственное звучание» не сможет всегда заменить живой голос и реальный музыкальный инструмент. В этой связи следует разумно подходить к формированию учебных планов, включая и дисциплины, связанные с освоением современного звукового оборудования, а также с элементами звукорежиссуры, и музыкальные

дисциплины, с которыми традиционно связывали уровень профессионализма музыканта. Ведь не секрет, что мы окружаем себя ежедневно звуковым фоном поп-музыки не всегда высокого качества, и такие слуховые впечатления становятся привычными, востребованными, необходимыми. Воспитывается своеобразная «леность слуха», когда мы не хотим слушать что-то более сложное, требующее интеллектуального напряжения. Особенно опасна эта тенденция «стоп-кадра» в детском возрасте.

Поэтому в последнее время все чаще на обучение музыке приходят молодые люди с намерением изучать и исполнять эстрадную музыку, предполагая, что на уроке можно поставить фонограмму, «минусовку» и забыть о владении инструментом. Вместе с тем на методических конференциях по результатам педагогической практики студентов в общеобразовательных школах все учителя-методисты настаивают на том, что студенты должны играть на инструменте, изучать детский песенный репертуар, чисто интонировать, владеть знаниями по теории музыки, разбираться в вопросах развития музыкального искусства.

Как видим, эти требования охватывают большой круг дисциплин, представленных в Предметно-методическом модуле учебного плана. Их освоение направлено на формирование сразу нескольких компетенций– универсальных, общепрофессиональных, профессиональных.

С точки зрения формирования профессионального мышления, решающей в развитии аналитических (теоретических) умений будущего педагога выступает способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач (УК-1). В свою очередь, эта компетенция непосредственно связана со способностью разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы в соответствии с потребностями различных социальных групп (ПК- 7), которая характеризует и является показателем уровня развития музыкально-педагогической стороны профессионального мышления учителя.

Это лишь один из примеров, как переплетаются требования при подготовке учителя музыки, выраженные в компетенциях. Логику таких пересечений диктует реальная педагогическая деятельность, являющаяся многофункциональной. К тому же в условиях пандемии общество остро

столкнулось с необходимостью дистанционного взаимодействия. Педагоги повсеместно осваивают различные средства: социальные сети, коммуникационные ресурсы, различные онлайн платформы.

Надо сказать, что прошедшие полгода работы в таком режиме не прошли даром. Многие общеобразовательные школы, эстетические центры г. Чебоксары нашли не только новые формы проведения занятий («Нескучный хор», «Занимательное сольфеджио», «В гости к композитору» и др.), но и методы обучения (индивидуальная траектория музыкального развития ученика, виртуальный хор и др.). Кроме того, был реализован ряд мероприятий в рамках празднования 75-летия Великой Победы с участием и школьников, и студентов, и их родителей – это виртуальный проект «Река Памяти», Концерт онлайн «Памяти Победы», дистанционный конкурс эссе «Музыка – душа моя!» и др.

Сказанное убеждает в том, что современному учителю музыки надо хорошо ориентироваться в многомерном, быстро меняющемся мире музыкального искусства, и не только. Кроме собственно музыкальных, следует быть компетентным в вопросах психологии, коммуникации, новых педагогических технологий.

Учитель был и остается для общества центром образования и культуры, а учитель музыки в школе – это средоточие не только внеучебной жизни школьников, но и индикатор эстетического здоровья всего коллектива.

Список литературы

1. Приказ об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), (уровень бакалавриата) от 9 февраля 2016 г. № 91 [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: http://fgosvo.ru/news/7/1805 (Дата обращения 03.10.2020)

УДК 37.378

МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ВУЗА

И.С. Кобозева

Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева

г. Саранск, Россия

Аннотация. Одной из главных задач современного вуза является раскрытие способностей будущего специалиста для продуктивного решения профессиональных, социокультурных и личных проблем в практической деятельности. Целью статьи является рассмотрение музыкально-образовательной среды, как специально организованной образовательной системы в вузе, способствующей развитию культуры студентов, включению механизмов саморазвития и саморегуляции личности.

Abstract. One of the main tasks of a modern university is to reveal the abilities of a future specialist for the productive solution of professional, socio-cultural and personal problems in practical activities. The purpose of the article is to consider the musical and educational environment as a specially organized educational system at a university that contributes to the development of student culture, the inclusion of mechanisms for self-development and self-regulation of the person.

Ключевые слова: вуз, студент, личность, культурная среда, музыкально-образовательная среда, общечеловеческие и национальные ценности культуры.

Key words: University, Student, Personality, Cultural Environment, Musical and Educational Environment, Universal and National Cultural Values.

Современный вуз определяет в настоящее время вектор и эффективность мировоззренческого, профессионального, культурного развития личности студента, что характеризует данную проблему как актуальную с точки зрения представления понятия «музыкально-образовательная среда».

Исходной предпосылкой, формирующей содержание музыкального образования, является потребность общества в полноценном развитии человеческой личности, способной воспринимать и воспроизводить

общечеловеческие и национальные ценности культуры. Центральную идею профессионального образования музыканта составляет культурологический подход, в рамках которого музыкально-образовательный процесс вуза направляется на создание условий для формирования личности как субъекта культуры; личности, способной жить в современной культурной среде.

По утверждению Е.П. Белозерцева, «среда предстает в виде некоей лаборатории духовного, социального, профессионального опыта человека» [1, с. 602]. Среда рассматривается Е.П. Белозерцевым как «потенциальное средство управления становлением человеческой личности» [2, с. 282].

Культурная среда, с точки зрения А.Я. Флиера, являет «саму культуру во всей ее полноте функций и процессов, форм и содержаний, но рассматриваемую под определенным углом, с акцентом на ее пространственном воплощении» [4]. При установлении структуры культурной среды, Андрей Яковлевич фиксирует внимание на символической деятельности, которая осуществляет «функцию обучения людей нормам предпочитаемого социального поведения» [4]. Структурно символическую продукцию А.Я. Флиер разделяет на ряд типов, среди которых невербальные художественные произведения (изобразительные, музыкальные, театральные, хореографические и иные).

Сказанное дает основание для научной рефлексии на тему понятия «музыкально-образовательная среда». Обращение к понятию «музыкально-образовательная среда» как организационно-педагогическая проблема вуза обусловлено повышением роли музыканта, учителя как практико-ориентированного профессионала в культурной жизни общества, что заложило основу для определения его профессиональных характеристик.

Полагаем, что процесс взаимодействия человека и музыкально-образовательной среды, является, с одной стороны, выражением философской проблемы взаимосвязи общества и культуры, и с другой стороны – специфической социально-педагогической проблемой вуза.

Под музыкально-образовательной средой вуза нами понимается процесс включения студента в сообщество предметной подготовки, область взаимодействия и общения его субъектов по содержанию ценностно-деятельностных условий, обеспечивающих развитие и саморазвитие базовой

культуры студентов с целью приобщения к культурному процессу и процессу подготовки к профессии. Результатом такого действа является высоко развитая музыкальная и профессиональная культура личности выпускника вуза.

Как известно, музыкальное образование должно развивать культуру личности; должно формировать знания и способности, которые помогут обучающимся различных возрастных групп развить позитивное отношение к окружающей многоликой музыкально-культурной действительности в различных деятельностных ситуациях. Но, несмотря на это, практика свидетельствует, хотя данная цель и является важнейшим фактором музыкально-культурного развития человека, она более находит отражение в ценностях преподавателей, работающих в образовательных учреждениях.

Опыт последних лет показал, что большинство образовательных проблем возникает потому, что педагоги влияют на развитие личности обучающегося только косвенно, ибо и дети, и учащаяся молодежь зачастую вовлечены в другие музыкально-культурные связи, подвержены различным формальным музыкальным воздействиям, определяющим их интересы и потребности. Так, современная культурная среда, непосредственное окружение, личностный музыкальный опыт человека делают его неподвластным социальным институтам, осуществляющим музыкально-образовательную деятельность.

Данное понимание музыкально-образовательной ситуации и такое рассмотрение индивидуально-личностного плана культурной социальной эволюции обусловливает тяготение к аксиологическому подходу, который выдвигает иерархию ценностей, которая определяет отношение современных молодых людей к общественно-значимым музыкальным ценностям. Более того, наше обращение к проблемам аксиологии определяется, в первую очередь, социально-психологическими причинами: резкое изменение ценностных ориентаций подрастающих людей в сфере музыкальной культуры.

Изучение личностных музыкально-культурных предпосылок развития музыкального образования в культурной среде современного общества, когда они рассматриваются на высшем уровне абстракции как человеческая музыкальная культура, осложняется тем, что, как и многие другие сущностные характеристики человека, музыкально-культурные факторы среды действуют

постоянно и свойственны в одинаковой мере как системе музыкального образования в целом, так и отдельному индивидууму.

Исходя из того, что культурная среда создается в разных практиках – как в учреждениях, осуществляющих музыкально-образовательную деятельность, так и вне ее, – сосредоточение на содержании данного аспекта, требует учета того, что культурная среда является одной из позиций, используемых для выбора и оценки содержания музыкально-учебного материала с общечеловеческим и национально-культурным компонентом значения. Это понимание согласуется с мнением последователей Л.С. Выготского, считающих, что при конструировании познания внешняя сторона человеческих отношений («межпсихологическая») не должна приниматься как таковая, необходим учет ежедневной жизни людей, в процессе которой они вступают во взаимодействие с окружающей музыкально-культурной средой и достигают результатов в поле собственной музыкальной культуры, иначе говоря, в рамках собственных музыкальных ценностей и интересов [3, с. 394–484].

Сказанное означает, что музыкально-культурная среда может трактоваться и как культурное пространство, в котором функционируют различные учебные заведения, осуществляющие музыкально-образовательную деятельность, и как культурно-образовательное пространство отдельного учебного заведения.

Так, ранее проведенные исследования показывают, что участие в социально-значимой музыкальной деятельности в иерархии индивидуальных целей занимает у подрастающих поколений далеко не первое место, что данная сфера культурной активности человека весьма ограничена. Исследование указывает на гедонистически-личностную ориентацию молодежи; на то, что музыкальные ценности и стремления, распространяющиеся на современную поп-музыку, являются доминирующими в области культурных запросов современных детей и учащейся молодежи.

Эти проблемы предполагают необходимость проектирования многосоставной музыкально-образовательной среды вуза, включающей эпохальные, общечеловеческие, поликультурные, национально-культурные и другие компоненты.

Сказанное связано с пониманием музыкально-образовательной среды вуза как способа формирования ценностных ориентаций.

Резюмируя сказанное, отметим, что создание и реализация музыкально-образовательной среды становится той организационно-педагогической проблемой современного вуза, которая ожидает своего решения в рамках новых требований к формированию общепедагогических, профессиональных и специальных компетенций, позволяющих выпускникам заниматься художественно-педагогической и культурно-просветительской деятельностью.

Список литературы

1. Белозерцев, Е.П. Образование. Историко-культурный феномен: курс лекций для вузов. СПб.: Юрид. центр пресс, 2004. 702 с.

2. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы: очерки прикладной философии образования. Волгоград: Перемена, 2000. 460 с.

3. Давыдов, В.В. Историко-теоретические основы развивающего обучения (результаты исследований школы Л.С. Выготского) // Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. С. 394–516.

4. Флиер, А.Я. Культурная среда и ее социальные черты // Информ. гуманитар. портал «Знание. Понимание. Умение». 2013. № 2 (март – апр.). [Электронный ресурс]. URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/2/Flier_Cultural-Milieu (Дата обращения 03.09.2020).

УДК 378.016: 78

ТРАНСФОРМАЦИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Г.Г. Тенюкова
Е.Г. Хрисанова
Чувашский государственный педагогический
университет имени И.Я. Яковлева
г. Чебоксары, Россия

Аннотация. В статье рассмотрена проблема трансформации практической подготовки бакалавров педагогического образования, обоснована ее актуальность с учетом дистанционного обучения в период пандемии. Рассмотрена подготовка бакалавров профиля «Музыка и дополнительное образование» к осуществлению культурно-просветительской деятельности как одной из сторон профессиональной подготовки. Обоснован потенциал производственной практики для повышения эффективности практической подготовки бакалавров. Показаны возможности организации производственной практики в условиях онлайн обучения с применением современных цифровых технологий.

Abstract. The article considers the problem of transformation of practical training of bachelors of pedagogical education, justifies its relevance in view of distance learning during the pandemic. The article considers the preparation of bachelors of the profile "Music and additional education" for the implementation of cultural and educational activities as one of the aspects of professional training. The potential of industrial practice for improving the effectiveness of practical training of bachelors is justified. The possibilities of organizing industrial practice in the conditions of online training with the use of modern digital technologies are shown.

Ключевые слова: бакалавры, практическая подготовка, производственная практика, потенциал, содержание, онлайн обучение.

Keywords: Bachelor of Pedagogy, Practical Training, Industrial Practice, Potential, Content, Online Training.

Проблема совершенствования профессиональной подготовки бакалавров остается достаточно актуальной для теории и практики современного педагогического образования. При этом наиболее значимым является такой ее аспект как практическая подготовка будущих учителей к выполнению основных типов профессиональной деятельности, определенных ФГОС ВО [6]. Сказанное относится ко всем профилям подготовки будущих учителей, имея, однако, свои особенности в каждом профиле. Относительно учителей музыки такая специфика состоит во владении ими готовностью к выполнению культурно-просветительского типа профессиональной деятельности.

Следует отметить, что многие педагоги-исследователи (Э.Б. Абдуллин [1], Ю.Б. Алиев [2] и др.) в своих трудах достаточно серьезно изучали сущность и структуру культурно-просветительской деятельности. Вместе с тем, наблюдается недостаточно полное методологическое и технологическое обоснование содержания подготовки педагога-музыканта к ее осуществлению, адаптированного к современным условиям школьного образования.

Рассмотрим условия подготовки бакалавров профиля «Музыка и дополнительное образование» к данному виду деятельности на примере учебного плана 2019 г. Подготовка бакалавров проводится по двум профилям, предполагая работу будущих учителей как в общеобразовательной школе, так и в школах искусств и центрах дополнительного образования. Для освоения навыков культурно-просветительской деятельности в учебном плане предусмотрены две дисциплины: «Культурно-просветительская деятельность педагога-музыканта» и «Основы вожатской деятельности». Первая дисциплина раскрывает особенности построения и развития культурно-просветительской работы в условиях общеобразовательной школы, а также отражает особенности построения данного процесса в условиях дополнительного образования. Следует отметить, что дисциплина «Основы вожатской деятельности» формирует приемы и методы организации деятельности во временном детском коллективе, что является необходимой основой для формирования навыков культурно-просветительской деятельности бакалавров.

Кроме того, в блоке практик учебного плана предусмотрены различные виды практики, обладающей значительным потенциалом для формирования готовности будущих учителей к профессиональной деятельности (Н.А. Воиглева

[3], Е.Ю. Усть-Качкинцева, Л.А. Прокопьева [5]). Так, значительный вклад в освоение приемов проведения культурно-просветительской работы вносят учебная культурно-просветительская практика, которая проходит на втором курсе в четвертом семестре, а также производственная летняя педагогическая практика, которая проходит на третьем курсе в шестом семестре и нацелена на формирование умений и навыков организации различных мероприятий в условиях детского оздоровительного лагеря.

Известно, что будущему педагогу-музыканту предстоит организовывать культурно-просветительскую работу, направленную на развитие культуры школьников, расширение их кругозора, формирование их мировоззренческих и когнитивных способностей. Сущность культурно-просветительской деятельности можно определить как деятельности по формированию всесторонне развитой личности посредством приобщения школьников к культуре и вовлечения их в творческую деятельность [4].

Культурно-просветительская деятельность выполняет следующие функции: образовательную функцию – осуществляется в форме самообразования, расширения знаний, полученных в школе; воспитательную функцию – ее специфика в том, что культурно-просветительская деятельность осуществляется в сфере досуга, когда дети более раскрепощены; реабилитационную функцию – социально-психологическая адаптация в коллективе детей с отклонениями в развитии; культурно-творческую функцию – развитие культурно-творческой деятельности детей в различных формах, для их самовыражения и самоутверждения. Наиболее ярко творческое начало проявляется при подготовке праздников, конкурсов, концертов, организации отдыха детей и подростков – особенно возрастает значение данного вида деятельности в каникулярный период.

Уровень подготовки бакалавров к осуществлению культурно-просветительской деятельности, как показал проведенный нами опрос студентов выпускных курсов, оставляет желать лучшего и не отвечает современным запросам. Теоретическая подготовка в процессе изучения предметов не обеспечивает бакалавров должными компетенциями, необходимыми для практической работы со школьниками. Ведущую роль в формировании умений и навыков культурно-просветительской деятельности играет практика.

Культурно-просветительская практика проводится на базе образовательных учреждений под руководством методистов и с участием учителей музыки. Практикант должен за время практики изучить планы учебно-воспитательной работы, просмотреть и проанализировать ряд мероприятий, проводимых в школе; участвовать в организации и подготовке плановых мероприятий; самостоятельно подготовить сценарий культурно-просветительского мероприятия в закрепленном классе, провести его и представить на кафедру отчет по проделанной на практике работе.

Вынужденный перевод вузов на дистанционное обучение потребовал поиска новых средств и форм для формирования у студентов навыков культурно-просветительской деятельности. Поскольку в условиях онлайн обучения, в период пандемии, студенты не могли проходить практику в образовательных учреждениях, программы практик были актуализированы, изменились подходы и методы работы бакалавров во время практик.

Был расширен свод задач практик: кроме подбора материала для составления сценариев мероприятий, в задачи практики был включен поиск культурно-образовательных контентов не только для учащихся, но и для собственного самообразования студентов. Студентам было предложено изучить сайты музеев с целью посещения виртуальных экскурсий, посетить видео-концерты выдающихся музыкантов на сайте Культура РФ, просмотреть лучшие оперные, балетные, драматические спектакли и т.д. Кроме того, студенты должны были изучить сайты учреждений культуры Чувашской республики, в частности сайты Театра оперы и балета, филармонии, Театра юного зрителя, посмотреть в записи спектакли Чувашского государственного драматического театра.

По окончании практики студенты должны были представить дневники практики, в которых они излагали свои впечатления, размышления по поводу того или иного контента, обосновывали его выбор для дальнейшего использования в профессиональной деятельности.

В результате анализа представленных отчетов по культурно-просветительской практике можно отметить, что студентами достаточно широко изучены различные сайты, которые отражают сферу их профессиональных интересов. Так в обзоре можно выделить онлайн экскурсии в музей-заповедник Петергофа, в Версальский дворец, Музей американского искусства Уитни,

Государственный музей-заповедник С.А. Есенина, Чувашский национальный музей, сайт Музея чувашской вышивки и др.

За время практики студенты послушали ряд концертных программ, посмотрели онлайн-мьюзикл «Мастер и Маргарита», видео-концерт Чувашского ансамбля народных инструментов «Вдохновение», запись легендарного концерта Святослава Рихтера в Лондоне, посетили онлайн балеты БДТ «Щелкунчик», «Лебединое озеро». Большое внимание студенты уделили и театральным спектаклям: посмотрели онлайн спектакль Театра им. А.С. Пушкина «Одолжите Тенора» г. Москва, спектакль «Последняя жертва» А.Н. Островского – Малый театр и т.д.

В представленных отчетах студенты отмечают, что этот раздел практики не только позволяет расширить горизонты в познании искусства, но и позволяет ознакомиться с массой интересной информации, которая пригодится в дальнейшем в профессионально-педагогической деятельности. Многие из них составили для себя список сайтов, который в дальнейшей работе планируют применять в работе. При выполнении следующей задачи – разработке сценариев мероприятий, студенты отметили, что увиденная информация, анализ посещенных концертов, спектаклей, мюзиклов дал им материал и натолкнул на новые идеи в музыкальном и сценическом оформлении мероприятий.

В процессе анализа отчетов был сделан вывод, что в результате прохождения практики студенты приобрели навыки работы с документами, с различными мессенджерами, овладели умениями работать на различных электронных платформах, анализировать и воспринимать информацию, ставить цели и выбирать пути ее достижения, отмечается стремление студентов к саморазвитию, повышению своего мастерства.

Следующая практика по организации летнего отдыха детей также проходила в онлайн формате. После актуализации планов практики студентам было предложено ознакомиться с программами профильных смен, разработанных сотрудниками детских оздоровительных лагерей Чувашской Республики. Студенты могли выбрать одну из программ общелагерной смены, выбрать возраст детей, с которыми хотели бы работать. Объединившись в микрогруппы, практиканты подбирали методические материалы, необходимые для реальной работы в лагере. На заключительном этапе практики каждая

микрогруппа проводила мероприятия для всего курса с использованием платформы Zoom. О ходе работы студенты отчитывались, описывая мероприятия, которые могут быть проведены в лагере с методической расшифровкой (что, когда, как).

В процессе практики было проведено входное и последующее анкетирование студентов на предмет удовлетворенности прошедшей практикой. В результате проведенного анкетирования было выявлено, что все студенты положительно оценили предложенный формат практики, возможности онлайн экскурсий, видео-контентов и пр. Многие из них на заключительной конференции отметили, что в дальнейшем в своей работе будут широко их использовать.

Выводы. Повышение значимости культурно-просветительской составляющей профессиональной подготовки бакалавров педагогики, потребовало внесения изменений в содержание и технологию организации различных аспектов образовательного процесса в вузе. Такие изменения потребовались и в связи с переходом вузов на онлайн обучение и коснулись организации производственной практики как инструмента практической подготовки бакалавров – педагогов музыки к культурно-просветительской деятельности. Введение в программу производственной практики заданий, требующих применения информационных ресурсов, позволило, как показал опыт, успешно решить поставленные задачи по формированию у студентов умений и навыков в исследуемом аспекте, а самим студентам – расширить диапазон своих культуроведческих знаний, создать необходимую для профессиональной деятельности информационно-методическую базу, приобрести опыт работы с образовательными, культуроведческими и искусствоведческими контентами.

Список литературы

1. Абдуллин, Э.А., Николаева, Е.В. Теория музыкального образования: учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности 030700 – Музык. образование. М.: ACADEMIA, 2004. 333 с.

2. Алиев, Ю.Б. Методика музыкального воспитания детей от детского сада – к начальной школе. М.: Моск. психол.-соц. ин-т.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 350 с.

3. Воитлева, Н.А. Роль педагогической практики в профессионально-творческом развитии студента – будущего учителя музыки [Электронный ресурс] // Наука-RASTUDENT.RU. 2014. №2. URL: http://nauka-rastudent.ru/2/1232/ (Дата обращения 03.09.2020)

4. Ерошенков, И.Н. Культурно-просветительская деятельность среди детей и подростков: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Владос, 2004. 221 с.

5. Усть-Качкинцева, Е.Ю., Прокопьева, Л.А. Производственная практика как фактор формирования профессиональной компетентности студентов ВУЗа [Электронный ресурс] // Теория и практика образования в современном мире: материалы VIII Междунар. науч. конф. Санкт-Петербург. 2015. С. 44–47. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/185/9219/ (Дата обращения: 06.08.2020)

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf (Дата обращения: 06.08.2020)

УДК 378.016:784

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ХОРМЕЙСТЕРСКИХ ДИСЦИПЛИН

Е.В. Бакшаева

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

Аннотация. Актуальность данной статьи обусловлена тем, что современное педагогическое образование, находясь в ситуации развития должно отвечать потребностям государства и общества в подготовленных кадрах, обладающих такими профессиональными компетенциями, которые позволят молодому специалисту решать задачи повышения как общей, так и музыкальной культуры обучающихся. Это отвечает требованиям к квалификации педагогических работников, отражающих умение создавать социально-значимые ценности как основу культуры общества, приобщая молодое поколение к созданию своей культурной среды, стимулирующей активность, творчество, в целом, – развивающей образовательной среды.

Целью данной статьи является научное обоснование педагогических условий формирования развивающей образовательной среды студентов заочной формы обучения средствами хормейстерских дисциплин. Автором раскрывается характеристика развивающей образовательной среды студента заочной формы обучения – будущего педагога музыкального образования, актуализируется профессионально-компетентностный потенциал хормейстерских дисциплин.

Abstract. The relevance of this article is due to the fact that modern pedagogical education, being in a situation of development should meet the needs of the state and society in the trained personnel, which will allow the young specialist to solve the problems of improving both the general and musical culture of students. This meets the qualification requirements of educators, reflecting the ability to create socially significant values as the basis of the culture of society, introducing the younger generation to the creation of its cultural environment, stimulating activity, creativity, in general – developing the educational environment.

The purpose of this article is to scientifically justify the pedagogical conditions for the formation of the developing educational environment of students in part-time education by means of choirmaster disciplines. The author reveals the characteristic of the developing educational environment of the student of part-time form of education – the future teacher of music education, the professional-competent potential of choirmaster disciplines is updated.

Ключевые слова: формирование, развивающая образовательная среда, педагогические условия, студенты заочной формы обучения, хормейстерские дисциплины

Key words: Formation, Developing Educational Environment, Pedagogical Conditions, Students of Part-Time Education, Choirmaster Disciplines

Важнейшей задачей совершенствования профессионального образования, обеспечения его результативности является создание таких условий обучения, которые будут мотивировать, активизировать учебную деятельность студентов, придавая ей творческий характер. Непременным условием является формирование развивающей образовательной среды как неотъемлемой части всего учебно-воспитательного комплекса вуза.

Образовательная среда рассматривается как «часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов» [5], как «система влияний условий формирования и личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [7, с. 14]. Развивающая образовательная среда в концепции образовательной среды, разработанной В.А. Ясвиным, рассматривается как комплекс возможностей, обеспечивающих удовлетворение образовательных потребностей личности, а также развития этих потребностей [7].

Современная развивающая образовательная среда в последние годы приобрела такие актуальные формы, как виртуальная образовательная среда – «программно-телекоммуникационная среда, обеспечивающая ведение учебного процесса, его информационную поддержку и документирование в электронных сетях с использованием единых технологических средств» [2], информационно-образовательная среда понимается как «система инструментальных средств

и ресурсов, обеспечивающих условия для реализации образовательной деятельности на основе информационно-коммуникационных технологий» [5].

Процесс формирования развивающей образовательной среды рассматривается нами на основе реализации средового подхода, который научно обоснован в трудах В.А. Ясвина. В соответствие чего были определены для практической работы такие параметры образовательной среды, как широта и действенность, устойчивость и эмоциональность, социальная активность, мобильность [7, с. 79–88].

Так, мобильность как одна из характеристик образовательной среды объясняется ее развивающим характером. Дело в том, что по определению, образовательная среда не может быть раз и навсегда заданной как содержательно, так и по формам ее функционирования. На изменения, происходящие в ней, влияние оказывают такие факторы, как социокультурные изменения, соответственно, государственная политика в сфере образования и социальный заказ системе музыкально-педагогической профессиональной подготовки должны соответствовать этим изменениям. Учет данного фактора отражается в том, что образовательная среда в своем развитии должна решать проблему адаптации к новым условиям, и, возможно, здесь возникает необходимость перестройки.

Наш практический опыт к перечню параметров развивающей образовательной среды добавляет дидактичность, обусловленную процессом обучения хормейстерским дисциплинам студентов-заочников, которые остро нуждаются в индивидуальной форме обучения, где кроме знакомства с научно-методической литературой на знание теории по дирижированию, обязательным профессионально необходимым условием является объяснение хормейстерских основ дирижирования на основе практического показа педагогом-хормейстером профессиональных приемов работы над музыкальным произведением.

Развивающая образовательная среда музыкально-педагогического образования характеризуется тем, что она строится на основе органичного единства в широком плане – культуры и образования, в узком – музыкального искусства и образования. Так что педагогическая ее функция базируется на понимании педагогики не только как науки, но, прежде всего, как педагогики искусства, художественной педагогики, отсюда такой параметр образовательной

среды, как эмоциональность, является ее непременным условием функционирования. Следующим параметром развивающей образовательной среды является ее устойчивость, стабильность, исходящие из такой педагогической аксиомы, как «сеять разумное, доброе, вечное» и вечного идеала искусства – «красота спасет мир» и, конечно же, из потребностей государства и общества, отраженных во ФГОС ВО.

Названные характеристики развивающей образовательной среды музыкально-педагогического образования, ее основные параметры свидетельствуют о выраженной практической направленности обучения студентов заочников, о решении в образовательном процессе главной задачи в области музыкально-педагогического образования – формирование у будущего учителя музыки профессиональных компетенций овладения основами исполнительского и педагогического мастерства, приобретения системы музыкальных знаний, профессиональных навыков и умений, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности. Для этого задачей преподавания хормейстерских дисциплин является формирование у студентов таких профессиональных компетенций, как способность взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ, способность формировать развивающую среду для достижения личностных, предметных и метапредметных, результатов обучения средствами хормейстерских учебных дисциплин.

Педагогическое образование по профилю «Музыка» отражает направленность на углубленное изучение музыкально-педагогических дисциплин, необходимых для профессионального становления педагога-музыканта, педагога-хормейстера, способного преуспевать в современной среде культурного и социального многообразия. Этому способствуют такие учебные дисциплины, как «Хороведение», «Хоровой класс и практическая работа с хором», и целевыми ориентирами которых являются:

- воспитание профессиональных навыков будущего учителя музыки как руководителя детского хорового коллектива;

- развитие певческо-слуховых навыков, в том числе навыка точного интонирования в линеарном мелодическом голосоведении и аккордово-гармонической фактуре;

- формирование системы знаний, методов и приемов вокально-хоровой работы;

- содействие становлению основ профессиональной дисциплины (организованность, внимательность, ответственность) в момент коллективного музицирования, как необходимого условия плодотворной творческой работы на репетициях и концертных выступлениях;

- знакомство студентов с лучшими образцами хорового творчества, русских, зарубежных, чувашских и других композиторов Поволжья.

Известно, что одной из проблем заочного обучения в педагогическом вузе является значительно меньший объем аудиторных занятий, увеличение доли самостоятельной работы, сессионная форма организации учебных занятий, все это приводит к сокращению аудиторных часов работы, в первую очередь, индивидуальных занятий, где «штучное», индивидуальное обучение формирует не только профессиональные знания и умения, но и личностные качества будущего специалиста. В связи с этим назрела необходимость в изменении установок и задач заочной формы обучения, во внедрении новых продуктивных методик в сферу современного музыкального образования. Акцентирование внимания на самостоятельной, близкой к исследовательской деятельности работе студентов-заочников в исполнительских классах, позволит устанавливать связь между теорией и практикой.

Студенты заочной формы обучения отличаются от студентов очного отделения целеустремленностью, мотивированностью, желанием получить как можно больше знаний, овладеть необходимыми навыками, у них сильнее развита самодисциплина, чем у студентов очной формы обучения. Студенты-заочники более требовательны к результатам обучения, так как знания им нужны для немедленного применения в своей профессиональной деятельности.

Особенно актуальным профессиональным посылом для студентов заочной формы обучения является мотивация, как один из действенных инструментов, как побудительная причина и повод к действию. Это связано с тем, что они должны больше, чем студенты-очники, самостоятельно принимать решение о

дальнейшем продолжении образования, приобретении глубоких и прочных знаний необходимых для дальнейшей успешной профессиональной деятельности.

Практически все студенты заочной формы обучения работают в музыкальных школах, детских садах, школах искусств, преподают предметы: инструментальный и хоровой класс, теоретические дисциплины, ведут уроки музыки в общеобразовательных школах, музыкальные занятия в детских садах. Отсюда возникает потребность в индивидуализации обучения хормейстерским дисциплинам, так как музыкальное образование имеет широкий спектр «практических профессий»: преподаватель какого-либо музыкального инструмента, вокала (академического, народного, эстрадного), дирижер-хормейстер и т.д.

Отметим, что многогранность и многокомпонентность профессиональной деятельности хормейстера рассматривается в трудах Б.Э. Хайкина [6], И.А. Мусина [4], С.А. Казачкова [3] и др. Все авторы подчеркивают, что помимо способностей, общих для всех исполнителей, дирижер должен иметь как специальные теоретические знания, так и обладать целым комплексом профессиональных навыков вокально-хоровой работы с хоровым коллективом, которые заключаются в освоении выразительной игры хоровой партитуры на инструменте, анализе вопросов связанных с вокально-хоровыми задачами: голосоведением, ансамблем, строем, дикцией, нюансировкой, темповыми отклонениями.

Несомненно, исполнительская деятельность в хоровом коллективе, требует наличия многих профессиональных знаний, умений и навыков. Она воспитывает понимание закономерностей управления хоровой звучностью, развивает слуховые и вокально-хоровые навыки, носит ярко выраженный социальный и творческий характер. Во время вокально-хоровой работы, студенты учатся правильно и четко формулировать задачи и добиваться их решения, совершенствовать профессиональные дирижерские навыки, развивать профессиональный язык, приобретать уверенность в себе, необходимую для дальнейшей творческой и исполнительской профессиональной деятельности.

Помимо профессиональных навыков и умений педагог-хормейстер должен обладать целым комплексом знаний в области педагогики и психологии, применение которых необходимы в создании отношения доверия, искренности, естественности и взаимной заинтересованности совместными результатами работы. Здесь особую важность и необходимость приобретает комплекс знаний и умений в области музыкальной педагогики, как утверждает Э. Б. Абдуллин, в области аксиосферы музыкальной педагогики, как неотъемлемого атрибута общечеловеческой культуры [1]. Наличие данных знаний помогают наладить деловой контакт с хоровым коллективом, сблизить дирижера с участниками хора.

Таким образом, в качестве основных педагогических условий формирования развивающей образовательной среды студента-заочника в условиях обучения дисциплинам хормейстерской подготовки нами отмечаются такие, как:

- профессиональная музыкально-педагогическая направленность;

- культуроемкость все учебных дисциплин;

- реализация принципа индивидуализации обучения с учетом образовательных потребностей, довузовской подготовки, а также его практической профессиональной деятельности;

- создание и всемерная поддержка благоприятного эмоционального климата обучения (доверительная обстановка, тон доброжелательности и взаимного уважения), так как одним из условий заинтересованной и результативной работы студентов заочной формы обучения является положительный настрой в системе отношений педагог – студент;

- внедрение системы поощрения, контроля знаний, связанных с профессиональными компетенциями, осуществление мониторинга самостоятельного учебного процесса между сессиями, пропаганда активной жизненной позиции студента-заочника посредством участия в творческих и научных конкурсах;

- активное внедрение и использование информационно-коммуникационных технологий обучения, позволяющих использовать видео примеры дирижерской практики выдающихся дирижеров-хормейстеров, концертных программ, мастер-классов и т. д;

- использование разнообразных способов и приемов виртуального обучения, что позволяет через различные системы (Moodle, Zoom, Bitrix и др.) напрямую осуществлять индивидуализацию обучения, в системе «педагог-студент».

Реализация названных педагогических условий формирования развивающей образовательной среды студента-заочника в условиях обучения дисциплинам хормейстерской подготовки способствует усилению мотивации студентов, как одного из эффективных факторов оптимизации процесса обучения. В конечном счете, в этом мы видим мощный стимул студента-заочника на максимальную отдачу учебному процессу, оптимальное сочетание образовательной деятельности студента и его профессиональной деятельности, что важно для будущих бакалавров, обучающихся по заочной форме образования.

Список литературы

1. Абдуллин, Э.Б. Аксиосфера музыкальной педагогики. М.: Издательство Стерлитамак, 2002. 128 с.

2. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения русскому языку). М.: Икар, 2009. 448 с.

3. Казачков, С.А. Дирижерский аппарат и его постановка. М.: Музыка, 1967. 111 с.

4. Мусин, И.А. О воспитании дирижера. Л.: Музыка, 1987. 247 с.

5. Педагогический терминологический словарь. СПб.: Российская национальная библиотека, 2006. [Электронный ресурс]. URL: http://pedagogical_dictionary.academic.ru/ (Дата обращения: 02.10.2020).

6. Хайкин, Б.Э. Беседы о дирижерском ремесле. М.: Советский композитор, 1984. 240 с.

7. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

УДК 37:78+792

МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Е.Г. Савина

Московский педагогический государственный университет

г. Москва, Россия

Аннотация. В статье дан ретроспективный анализ становления музыкально-театральной деятельности как вида детского музыкального творчества, который призван активизировать восприятие и исполнение музыки. Подчёркивается историческое значение музыкально-педагогической работы С.Т. и В.Н. Шацких, в том числе и по объединению музыкальных умений и актёрских способностей, благодаря чему были продемонстрированы развивающие возможности искусства. Отмечена заслуга Б.Л. Яворского в педагогической практике, который начал использовать музыкальную драматизацию во всех формах музыкально-творческих занятий с детьми. На примере методик Н.А. Ветлугиной и М.Л. Палавандишвили автор указывает на важное место, которое отводилось музыкально-театральной деятельности в развитии детей дошкольного возраста. Рассматривается степень изученности в современной музыкально-педагогической науке и практике проблем, решаемых в контексте музыкально-театральной деятельности.

Abstract. The article gives a retrospective analysis of the formation of musical and theatrical activity as a type of children's musical creativity, which is designed to activate the perception and performance of music. The historical significance of S.T. and V.N. Shatskikh, including combining musical skills and acting abilities, thanks to which the developing capabilities of art were demonstrated. The merit of B.L. Yavorsky in teaching practice, who began to use musical dramatization in all forms of musical and creative activities with children. On the example of N.A. Vetlugina and M.L. Palavandishvili, the author points out the important place that was given to musical and theatrical activity in the development of preschool children. The degree of study in modern musical and pedagogical science and practice of problems solved in the context of musical and theatrical activity is considered.

Ключевые слова: музыкально-театральная деятельность, детское музыкальное творчество, метод активизации восприятия и исполнения музыки, музыкальная драматизация, музыкальное развитие дошкольников.

Key words: Musical and Theatrical Activities, Children's Musical Creativity, a Method of Enhancing the Perception and Performance of Music, Musical Dramatization, Musical Development of Preschoolers.

Понятие «музыкально-театральная деятельность» в качестве категории в педагогической науке появилось сравнительно недавно. Но тенденции к этому начали формироваться ещё сто лет назад.

В начале XX века музыкально-театральное творчество детей выдержано было в рамках самодеятельности. Основой этой самодеятельности стали различные театральные студии и объединения, пользовавшиеся тогда большой популярностью в России. В Народных школах музыкального просвещения того периода осуществлявшиеся постановки музыкальных спектаклей носили просветительский характер [14, с. 26].

В период становления отечественной системы художественного воспитания передовые педагоги смело экспериментировали, создавая образовательные сообщества, где дети приобщались к разным видам искусства. Так, в 1919 году на базе летней колонии «Бодрая жизнь» С.Т. и В.Н. Шацкими была создана Первая опытная станция по народному образованию при Наркомпросе РСФСР. Большое место в деятельности колонии (помимо трудовой и игровой) занимали разные виды художественного творчества, поскольку одной из своих задач педагоги видели в формировании и развитии у детей потребности в искусстве, что способствовало бы повышению качества их жизни.

С.Т. и В.Н. Шацкие не ограничивались только лишь музыкой, они искали возможности напитать жизнь детей разнообразными впечатлениями искусства, дать им проявить «художественные инстинкты» (С.Т. Шацкий), найти такие приёмы, которые позволили бы развить детский вкус и простимулировать их потребность к творчеству.

Одним из таких приёмов была организация деятельности, объединившая *музыкальные умения и актёрские способности* детей. Стараясь привить ребятам любовь к музыке, литературе, театру, живописи, С.Т. Шацкий создал свой театр,

где в совместном творчестве вместе с детьми в роли актеров выступали и учителя. Для крестьян проводились театрализованные концерты с рассказами о композиторах и о времени, в котором они жили. На этих концертах сам С.Т. Шацкий исполнял оперные арии, а В.Н. Шацкая ему аккомпанировала (с 1910 по 1919 гг. она работала педагогом в оперной студии С.Т. Морозова и Н.Н. Званцева). С воспитанниками колонии В.Н. Шацкая ставила музыкальные спектакли, которые показывались крестьянским детям. Способности в рисовании, знание музыкальной грамоты, умения музицировать на народных инструментах, хоровое и сольное пение интегрировались в театральном представлении. Для приобщения к театральному искусству ребят более младшего возраста был организован кукольный театр с безусловным присутствием музыкальной составляющей.

По мнению С.Т. и В.Н. Шацких, работа, объединяющая музыку и театр, наряду с другими занятиями, позволяла развивать в детях музыкальную грамотность, рассматриваемую ими как совокупность навыков улавливать музыкальную мысль, понимать ритмические и интонационные особенности мелодии, интерес к музыкальному выражению чувств и переживаний [13].

В целом, педагогическое объединение «Бодрая жизнь» имела важное значение для развития народного образования, поскольку благодаря деятельности педагогов объединения педагогическое сообщество пришло к пониманию того, что искусство можно и нужно использовать как средство развития детей.

Интерес в контексте статьи представляет и научно-педагогическая деятельность Б.В. Асафьева. В своих избранных статьях о музыкальном просвещении и образовании он пишет о детском музыкальном творчестве как о методе активизации восприятия и исполнения музыки, рассматривая это творчество в рамках сочинения и пропевания детьми мелодий на стихи, подголосков к ним и импровизаций. При этом педагог подчёркивал, что детское творчество имеет не столько художественную, сколько воспитательную ценность, и сверхзадача таких занятий заключается в том, чтобы «вызывать и воспитывать музыкально-творческий инстинкт». Важность воспитания музыкально-творческих навыков он объяснял тем, что «каждый, кто хоть немного ощутил в какой-либо сфере искусства радость творчества, будет

в состоянии воспринимать и ценить всё хорошее, что делается в этой сфере, и с большей интенсивностью, чем тот, кто только пассивно воспринимает» [8, с. 106]. В связи с этой установкой актуализируется музыкально-театральная деятельность детей как вид музыкального творчества, поскольку и импровизации, и радость творчества здесь гарантированы.

В тридцатых годах XX века в Центральном доме художественного творчества детей под руководством К.В. Головской проводилась экспериментальная работа по выявлению и развитию творческих навыков у детей дошкольного и младшего школьного возраста в процессе систематического педагогического воздействия. Абсолютно ценным является то обстоятельство, что развитие творчества осуществлялось в тесной связи с приобретением знаний и навыков, усваиваемых при других видах музыкальной деятельности. Педагоги-музыканты В.А. Дышлевская, Л.С. Лебедева, М.А. Вырыпаева и С.Ф. Запорожец продолжили исследования и педагогические поиски в направлении музыкально-творческих проявлений детей, в том числе и проявлений музыкальной драматизации. Это определило новое направление школьной педагогики, которое успешно практикуется и в наше время.

Вопрос о необходимости расширения сферы детского музыкального творчества в педагогическом сообществе обсуждался ещё в начале XX века по инициативе музыканта-просветителя Б.Л. Яворского. В своих педагогических экспериментах он очень близко подвёл детей к той деятельности, которую сегодня принято называть музыкально-театральной.

Начальный этап творчества детей Б.Л. Яворский основывал на привлечении различных музыкальных и немузыкальных ассоциаций, активизируя творческие проявления в изобразительных, двигательных, звуковых и словесных формах. И все эти формы так или иначе выходили на музыкальную драматизацию.

Так, зрительные ассоциации в виде незначительных эскизов, этюдов и прочего углублялись до «живописного оформления музыкального спектакля, собственного изготовления декораций, костюмов» [8, с. 114].

Для музыкального восприятия Б.Л. Яворский предлагал детям слушать образную музыку, такую, как детские пьесы А. Гречанинова, «Детский альбом» П.И. Чайковского, «Альбом для юношества» Р. Шумана, «Лирические пьесы»

Э. Грига. При этом он давал свободу двигательным проявлениям, которые вначале носили спонтанный характер, затем выразительность уточнялась за счёт освоения двигательными приёмами системы Э.Ж. Далькроза. А далее двигательные импровизации осуществлялись в виде пластических *сюжетных инсценировок* на музыку, осуществляемых всеми детьми, присутствующими в классе.

Детское вокальное творчество, главным образом, как правило, осуществлялось (и осуществляется сейчас) через самовыражение в репродуцированном исполнительстве. Однако метод формирования творческих звуковых проявлений Б.Л. Яворского широко применяется в современной практике музыкально-театральной деятельности (хотя не все преподаватели знают, кто этот метод начал использовать первым). Суть метода заключается в пропевании отдельных слов или целых фраз: это может быть мелодическое озвучивание собственных имён или небольшие проинтонированные диалоги речитативного характера и т.п. В вокально-хоровом исполнительстве Б.Л. Яворский видел большие возможности для творческого самовыражения детей, где приоритетна была сюжетность, связанная с литературными, двигательными и зрительными ассоциациями, которые в итоге завершались в том числе и постановками опер [8, с. 117].

В результате многолетней педагогической практики Б.Л. Яворского сформировалась определённая логика развития творческих способностей детей, которые чрезвычайно актуальны для музыкально-театральной деятельности сегодня: накопление впечатлений и ассоциаций; спонтанно-импровизационное выражение творческого начала; приобретение «технических приспособлений» художественного выражения; создание собственных композиций, объединяющих спонтанную образность и техническую оснащённость. В числе таких композиций в практике Б.Л. Яворского были и *детские оперные постановки* [8, с. 114–119].

Следует подчеркнуть, что эта большая творческая работа осуществлялась в тесной связи с приобретением обучающимися знаний по сольфеджио, теории, специальности, тем самым один процесс делал более интенсивнее другой.

На тот исторический период музыкально-театральная деятельность не выделялась в самостоятельную форму работы, однако возможности

музыкальной драматизации активно применялись в других видах детского творчества, таких, как движение под музыку и музыкальные игры [6, с. 126–132].

Большое внимание музыкальному творчеству детей дошкольного возраста уделяла Н.А. Ветлугина. В результате исследований и содружества педагогов с детскими композиторами (Е. Арсеева, Ю. Литовко, Е. Тиличеева, А. Филиппенко) и поэтами (Л. Дымова и др.) были созданы творческие задания по принципу этюдов на основе песенного и музыкального материала. Убедительным примером может быть материал сборника Н.А. Ветлугиной «Музыкальный букварь», например, из второго образовательного раздела «О чём рассказывает музыка».

В сказке «Три медведя» дети должны сопоставить три музыкальных образа, рождённых из одной мелодии, но с характерными вариациями. В педагогических указаниях к сказке можно прочесть: «трое детей пляшут поочерёдно, изображая медведя, медведицу и Мишутку». Сказка с более сложной музыкальной драматургией «Машин день» знакомит детей с многочастностью, подчинённой одному смыслу (принцип сюитности). Работа над этой сказкой завершается тем, что «дети инсценируют в движениях под музыку содержание всех трёх частей пьесы» [3, с. 58].

М.Л. Палавандишвили описывает поэтапность творческого развития детей дошкольного возраста в музыкально-двигательных играх, где (опуская первые два) третий и четвёртый этапы основаны на *музыкальной драматизации*: на третьем этапе предполагаются партнёрские (конфликтные или дружественные) взаимодействия, например, «У медведя во бору», «Котик и козлик», а на четвёртом этапе дети действуют уже в условиях композиции, где есть начало, развитие и развязка, например, «Жили у бабуси» [11, с. 134].

Помимо использования элементов музыкально-театральной деятельности на учебных занятиях, музыкально-театральные постановки и спектакли повсеместно ставились в процессе организации повседневной жизни дошкольного учреждения в качестве развлечений детей и тематических утренников. С детьми ставили и специально написанные детские оперы (например, оперы М. Красева «Петушок», «Теремок», «Муха-Цокотуха», «Тим и Том»), и музыкальные сказки, сочинённые самими детьми.

Тем самым, ещё не декларируя, но педагоги уже используют музыкально-театральную деятельность для достижения задач обучения и воспитания: через музыкально-драматическое творчество (с собственной воспитательной миссией) у детей формируются конкретные представления о музыкальном искусстве.

Расцвет детской музыкально-театральной деятельности начинается с 70-х годов XX века. Такие ее проявления как театрализованные игры, игры-драматизации прочно вошли в жизнедеятельность детских садов, активно используются на школьных занятиях по предмету «Музыка». В детских музыкальных школах и детских школах искусств начали открываться отделения театрального искусства, где дети получали стартовое музыкальное и театральное образование. Музыкально-сценическая деятельность детей нашла широкое применение в современной системе общего образования. В последнее время все больший интерес у педагогов-музыкантов приобретает хоровая театрализация. Театральный компонент становится обязательным условием детской музыкальной эстрады, где каждый концертный номер имеет свою драматургию, непосредственно связанную с музыкальным материалом.

Современными композиторами создаётся специальный репертуар для исполнителей-детей. Для работы с маленькими артистами издаются музыкальные сказки в периодических сборниках, в педагогических альманахах и др.[1], [4]. Для ребят более старшего возраста детские оперы писали А. Рыбников («Приключения Буратино»), С. Баневич («Приключения Тома Сойера» и «Судьба барабанщика»), А. Журбин («Принц и нищий») и др.

В периодической печати появляются методические пособия, разработки занятий с методическими рекомендациями по организации музыкально-театральной деятельности [15, с. 54–58], [9], [2]. Создаются программы, объединяющие театральные и музыкальные занятия. В программе «Театральная палитра: программа художественно-эстетического воспитания» для старших дошкольников под редакцией О.В. Гончаровой работа с детьми осуществляется по нескольким разделам, в том числе «Музыкальная деятельность» [7, с. 19–24].

Занятия по авторской программе «Театральные ступеньки» Е.Г. Савиной нацелены на приобщение детей дошкольного и младшего школьного возраста к искусству музыкального театра и систематизируются по принципу увеличения объёма и качества действий детей по трём разделам. «Театральный букварь»

(первая ступенька) – это цикл интегрированных учебных занятий на развитие элементарной актёрской техники, вокальной и музыкально-двигательной координации и музыкально-слуховых ощущений. На второй ступеньке «Музыкальный театр» приобретённые умения реализуются в продуктивной деятельности по созданию музыкального спектакля. «Беседы о музыкальном театре» (третья ступенька) закрепляют все умения и навыки на уровне историко-теоретических представлений о музыкально-театральном искусстве [7, с. 29–33].

Программа «Чудо по имени Театр» Н.В. Додокиной и Е.С. Евдокимовой ориентирована на развитие взаимодействия ДОУ и семьи ребёнка. В разделе программы «Фольклор и театр» дети драматизируют народные песни, музыкальные потешки и прибаутки [7, с. 34–36].

Объёмная музыкальная составляющая присутствует в программе С.И. Мерзляковой по развитию сценического творчества детей средствами театрализованных игр и игр-представлений «Волшебный мир театра» [7, с. 44–46].

Программу О.П. Радыновой «Музыкальные шедевры» Е.Ф. Акулова дополнила методическим пособием «Музыка и театр в старшем дошкольном возрасте» [7, с. 58–59]. В пособии предлагается целостный подход к планированию разных видов деятельности: создание либретто, подбор фрагментов произведений из числа музыкальных шедевров, выстраивание драматургии развития музыкально-художественных образов и составление фонограммы спектакля.

В программе «Музыкально-театральное образование дошкольников» Г.Е. Жуковой и М.Н. Волошко дошкольное музыкально-театральное направление рассматривается в качестве средства организации культурно-досуговой деятельности и формирования творческих способностей детей. Программа представлена шестью разделами, в числе которых «Слуховые представления», «Образно-пластические движения» и «Музыкально-театральное образование» [7, с. 60–64]. Программа предусматривает занятия с детьми старшего дошкольного возраста.

Музыкально-театральную деятельность в значительной мере стимулируют появляющиеся фестивали и конкурсы детского творчества. На X Всемирном фестивале театров, где играют дети, проходившем в Москве в 2008 году, детские музыкальные театры занимали отдельную весомую нишу и порадовали уровнем

представленных работ и разнообразием направлений своего творчества: театр музыкальных миниатюр, театр танца, детский музыкальный театр, театр балета, фольклорный музыкальный театр, музыкально-драматические и вокально-театральные студии, музыкальный театр юного актёра [5].

В XXI веке музыкально-театральная деятельность, наконец, становится предметом научно-педагогических исследований. Об этом свидетельствуют появляющиеся публикации по материалам научно-практических конференций, которые можно условно разделить на три направления: работы, раскрывающие возможности музыкального театра в формировании личности ребёнка; работы, рассматривающие методику организации музыкально-театральной деятельности детей; и работы, решающие проблемы повышения компетентности педагога в вопросах организации музыкально-театральной деятельности.

Средствами музыкального театра педагоги-исследователи решали проблему формирования социокультурных ориентаций детей (И.Б. Нестерова), умений межличностного взаимодействия (Е.Г. Савина) и творческого сотрудничества (З.А. Гаврилова), формирования музыкальной культуры (А.Г. Генина) и культуры речевого общения (М.Н. Разумова), развития музыкальных способностей (Т.Н. Бойко), способности к вокальной импровизации (И.Г. Кольцовская) и восприятия музыкального образа (Е.В. Александрова). В условиях музыкально-театральной деятельности изучением развития эмоциональной сферы занимались Л.Л. Пилипенко и А.П. Цилинко. Роль музыкально-театральной деятельности в процессе развития педагогического творчества будущего учителя выявляла Л.В. Сердюк. Вопрос подготовки учителя к организации музыкально-театральной деятельности в дополнительном образовании изучала О.Н. Соколова-Набойченко, а на уроках музыке в школе этот вопрос исследовала Т.В. Фуртас.

В контексте этих исследований были научно обоснованы и опытно-экспериментальным путём проверены способы, методы и технологии педагогического воздействия на детей средствами музыкально-театральной деятельности и в её условиях. Результатом этой работы стали методические разработки для учителей, рекомендации и учебные пособия по организации детской музыкально-театральной деятельности.

В заключение следует сказать, что музыкально-театральная деятельность оказалась тем ресурсом, тем «вспомогательным средством», которое способствует решению развивающих и воспитательных задач: инсценировки музыкальных сказок, пьес и песен с помощью театральной выразительности, использование фрагментов классической музыки в аудиозаписи и собственный музыкально-исполнительский опыт детей в постановках расширяют музыкально-слуховые представления детей, развивают их творческие способности, закладывают основу художественного вкуса и формируют систему эстетических запросов. В настоящее время эта деятельность является сформировавшимся, вполне самостоятельным видом музыкального детского творчества. Это тот потенциал, которым грамотно и конструктивно пользуется современная педагогика музыкального образования.

Список литературы

1. Аничков мост: вчера, сегодня, завтра // Педагогический альманах. Вып. 2: Музыкальные сказки. Сост. А. Буренина. СПб: Петербургский центр творческой педагогики, 2006. 84 с.

2. Антипина, Е.А. Театрализованная деятельность в детском саду: игры, упражнения, сценарии. М.: Сфера, 2003. 120 с.

3. Ветлугина, Н.А. Музыкальный букварь: для детей младшего возраста. М.: Музыка, 1985. 112 с.

4. Горбина, Е.В., Михайлова, М.А. В театре нашем для вас поём и пляшем. Музыкальные сказки-спектакли для дошкольников. Ярославль: Академия развития, 2000. 112 с.

5. Дети вдохновляют мир: X Всемирный фестиваль детских театров «Дети играют для детей» / Е. Раздирова [Электронный ресурс] // Иные берега. 2008. № 3. URL: http: / www.inieberega.ru/node/74 (Дата обращения: 24.11.2019)

6. Дмитриева, Л.Г., Черноиваненко, Н.М. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 1998. 240 с.

7. Зацепина, М.Б. Развитие ребёнка в театрализованной деятельности: обзор программ дошкольного образования. М.: ТЦ Сфера, 2010. 128 с.

8. Из истории музыкального воспитания: хрестоматия / сост. О.А. Апраксина. М.: Просвещение, 1990. 207 с.

9. Петрова, Т.И., Сергеева, Е.Л., Петрова, Е.С. Театрализованные игры в детском саду: Разработки занятий с методическими рекомендациями. М.: Школьная Пресса, 2004. 128 с.

10. Пилипенко, Л.Л. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников в условиях детского музыкального театра: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.02). Екатеринбург, 1999. 22 с.

11. Радынова, О.П., Катинене, А.И., Палавандишвили, М.Л. Музыкальное воспитание дошкольников: учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 1998. 240 с.

12. Савина, Е.Г. Формирование умений межличностного взаимодействия у младших школьников в музыкально-театральной деятельности: дис. … канд. пед. наук (13.00.02). Екатеринбург: 2005. 141 с.

13. Система воспитания в колонии «Бодрая жизнь» [Электронный ресурс]. URL: https://spravochnick.ru/pedagogika/teoriya_vospitaniya/sistema_ vospitaniya_v_kolonii_bodraya_zhizn_/ (Дата обращения: 08.07.2019)

14. Халабузарь, П.В., Попов, В.С., Добровольская, Н.Н. Методика музыкального воспитания: учеб. пособие. М.: Музыка, 1989. 175 с.

15. Чурилова, Э.Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников: программа и репертуар. М.: ВЛАДОС, 2004. 160 с.

УДК 78.05

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ЗВУКО-СМЫСЛОВЫЕ МОДЕЛИ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

В.Н. Гоптарев

Казанская государственная консерватория имени Н.Г. Жиганова

г. Казань, Россия

Аннотация. В настоящей статье впервые рассматривается и обосновывается феномен музыкальной звуко-смысловой модели, особенности ее содержания, статусных характеристик, делаются выводы относительно роли этих моделей в культурах разных эпох и социальных пространств, а также в музыкальном воспитании граждан России.

Abstract. This article for the first time examines and substantiates the phenomenon of the musical sound-meaning model, the peculiarities of its content, status characteristics, draws conclusions about the role of these models in cultures of different eras and social spaces, as well as in the musical upbringing of Russian citizens.

Ключевые слова: музыка, культура, смысл, модель, воспитание, Россия.

Key words: Music, Culture, Meaning, Model, Upbringing, Russia.

Музыка – «искусство интонируемого смысла». Так метко выразился автор теории музыкального интонирования академик Б. Асафьев об одной из важнейших особенностей музыки как феномена. Несмотря на существование многих трактатов, теорий и теоретических систем, научных исследований в области музыкального искусства, понятие *звуко-смысловая модель* не вводилось в научный обход, хотя актуальность его вхождения не вызывает сомнений.

Мыслям Асафьева созвучны результаты исследований А.В. Тороповой, в которых феномен музыкального сознания ассоциируется (в одном из его проявлений) с «резервуаром образов, психических функций и процессов, выраженных интонационно, во временно-энергетических паттернах, но и системным организатором всей психической жизни человека» [2], указанием его «глубинной первоосновы – интонирующего сознания, то есть

психической структуры довербальной (или вневербальной) категоризации событий и переживаний в звуко-двигательном их отражении» [здесь же].

В рамках темы настоящего сообщения необходимо представить определение понятия *музыкальная звуко-смысловая модель* и очертить границы ее актуализации и понимания. Если говорить о *модели*, то под ней понимается идеальная конструкция, замещающая реальный объект. Однако объект данной модели представляет особую сложность и может рассматриваться в пространственно-временных, функциональных, формально-содержательных, культурологических, эстетических, герменевтических и психологических проекциях и плоскостях. Поэтому определение второй части определения данной модели не может воплотить во всей полноте представленные стороны рассматриваемого феномена, но будет отражать лишь определенный исследовательский подход (в данном случае наш – В.Г.), в рамках которого под *музыкальной звуко-смысловой моделью* понимается конкретный, сложившийся в массовом или индивидуальном сознании музыкально-языковый комплекс, отражающий социально-психологические, культурно-исторические, эстетические и функциональные особенности развития музыкального искусства и его восприятия. Данное определение нуждается в более развернутом пояснении.

В процессе развития музыкального искусства формировались звуко-смысловые модели, соответствующие разным эпохам и сферам: к примеру, монодийная, ладовая – у древних греков – модель, которая в те времена не могла пока еще отражать различия между народной музыкальной культурой и театральным или светским искусством, ввиду отсутствия последнего.

Во времена европейского средневековья в конфессиональной практике начинает складываться традиция использования схоластических по своему характеру схем, которые отличались по интонационному строю, жанру и смысловому контенту от существовавших рядом – в основном в сфере народной музыки. Эпоха барокко, утвердившая в качестве одного из наиболее значимых примат риторики, дала чрезвычайный простор для развития музыкальных форм и музыкального языка. В эту эпоху завершается становление мажоро-минорной системы, в которой каждый элемент (не говоря уже о символике или теории аффектов) приобретает определенный смысл. Далее диверсификация в сфере мирового гуманитарного пространства и музыкального

искусства обусловливает появление новых направлений и, соответственно, появление моделей, которые репрезентировали их отношение к **народной, конфессиональной и светской** среде.

В светской среде развитие музыкального искусства шло по пути профессионализации, академизации и симфонизации. Европейское барокко и классицизм подарили миру академическое искусство и заметно укрепили позиции музыкального искусства, *создаваемого профессионалами,* что оказало поистине огромное воздействие на его последующее развитие и на развитие музыкальной культуры в целом. С тех пор профессиональное направление в искусстве стало обслуживать определенные слои населения и инспирировать появление новых звуко-смысловых моделей. Так, романтизм дал дорогу для передачи в творчестве композиторов широкого спектра эмоциональных состояний, заставил по иному оценивать музыкальные процессы, диктовал иную процессуальную логику развития музыкального образа и музыкального содержания. Импрессионизм унаследовал от романизма эту логику, но потребовал иного подхода к восприятию и к трактовке музыкального содержания. XX век способствовал осмыслению всего накопленного ранее опыта. Д. Шостакович, С. Прокофьев, М. Вайнберг и др. – это представители нового направления, в котором философское начало, реализованное в произведениях великого И.С. Баха, получило новое продолжение. Период модернизма был отмечен появлением некоторых опусов Стравинского и двенадцатитоновой системы Шенберга, которая расширила границы понимания возможностей музыкального языка. И наконец, эпоха постмодернизма дала композиторам полную свободу в выборе музыкальных форм, средств, смыслов, содержания и элементов музыкального языка.

Не стоит забывать, что параллельно с обозначенными моделями существовали также и модели в сфере народного музыкального искусства разных стран, в которых отражались и сохранялись ментальные особенности определенного народа, тот музыкальный язык, который был близок и понятен населению и не требовал специальных знаний и специальной подготовки для восприятия произведений народной музыки. В этой среде складывались собственные жанры, формы и средства выразительности, близкие и понятные определенной категории населения (в Европе – одни, в Китае – иные, в Иране третьи, а на Среднем Востоке – четвертые и т.д.). Им был присущ язык, понятный

именно для населения этих социальных слоев, и недоступный для понимания других.

Важно, что каждая из обозначенных эпох или каждое социальное пространство требовало от слушателей необходимого уровня владения определенной музыкальной культурой и музыкальным языком, знаниями и способностями, обеспечивающими восприятие музыки в рамках звуко-смысловых моделей, господствующих в ту или иную эпоху и в определенной сфере. Особо стоит сказать о музыке профессиональных композиторов, которая формировала новые авторские или развивала уже известные звуко-смысловые модели: «слух профессиональный <…> слишком опережает слух воспринимающей массы. Отсюда неизбежность формального «одиночества» новаторов» – отмечал Б. Асафьев [1, с. 237].

Диверсификация в сфере музыкального искусства коснулась еще одного жанра: массовой популярной музыки, который стал известен в Европе, пожалуй, со времен Шекспира, с появления получивших массовое признание песен, баллад и т.д. (например, английской баллады «Зеленые рукава» XVI века). Эволюция данного направления в музыкальном искусстве привела к тому, что в настоящее время в мировом социокультурном пространстве сформировалась *универсальная глобалистическая музыкально-смысловая модель*, выстроенная на основе популярной музыки англо-саксонского происхождения – модель, в которой действуют уже ставшие универсальными для человечества нормы музыкального языка: гармонические клише, наборы формул, по-своему интонирующих ритм, интонационные обороты, тембры, инструментальные составы, жанры, не требующие специальной подготовки или специальных познаний, обладающие ярко выраженной гедонистической функцией. Молодежь, выросшая в условиях многолетнего бытования этой звуко-смысловой модели, легко воспринимает ее музыкальный язык, жанры и содержание.

Утверждение в массовом сознании модели этого типа таит значительные угрозы для всего музыкального искусства, поскольку она отражает музыкальные ценности, воспринятые молодым поколением, не обладающим достаточными знаниями и опытом восприятия музыки иного модельного статуса, в связи с чем ценности народного, классическо-академического искусства из-за ряда специфических особенностей и трудностей их постижения не могут

представляться актуальными для большинства из них и представлять определенную (гедонистическую, утилитарную, художественную, личностно значимую и проч.) ценность и познавательный интерес.

Восприятие музыки и освоение ее содержания и смысла прямо связаны с познанием культурно-исторического контекста эпох, эстетики, психологии, образного и культурного контекста, условностей музыкального языка, заложенных в определенной звуко-смысловой модели. По словам Асафьева, музыка – это «образно-познавательная деятельность сознания». Поэтому познание особенностей этих моделей представляется довольно значимым условием осуществления любой познавательной деятельности в области музыкального искусства. Развитие современной музыкальной культуры в нашей стране прямо связывается с ориентацией воспитательных и образовательных процессов на личностное развитие ее граждан. Необходимость освоения индивидом музыкально-художественной культуры и присущих ей музыкальных звуко-смысловых моделей является атрибутным качеством человека, претендующего на статус homo culture, на статус образованной личности. И наоборот, ограничивание себя только общением с музыкальными произведениями, относящимися к современной универсальной глобалистической звуко-смысловой модели, не может способствовать полноценному личностному развитию и, более того, порой ведет к музыкальному и мировоззренческому кретинизму.

В настоящее время только сам человек может определить для себя путь и степень постижения этих моделей, как и всего необъятного пространства музыкальной культуры. Важно отметить, что в разрешении современных задач эстетического, художественного и музыкального воспитания, повышения образовательного уровня и культуры современного общества, формирования граждан России как личностей освоение приведенных выше моделей могут сыграть свою положительную и уникальную роль.

Список литературы

1. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс. М.: Музыка, 1971. 376 с.

2. Торопова, А.В. Феномен музыкального сознания: методология исследования и развитие: автореф. дис. ... д-ра пед. наук (13.00.08, 19.00.01). М., 2009. 58 с.

УДК 028.5

ВЫЯВЛЕНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

(Опыт работы Библиотеки МПГУ)

М.Н. Свирина

Московский педагогический государственный университет

г. Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты анкетирования по выявлению читательских предпочтений и информационных потребностей в библиотеке Факультета музыкального искусства Института изящных искусств МПГУ. Выявление читательских предпочтений и информационных потребностей студентов музыкального факультета педагогического вуза особенно актуально при изучении процесса формирования у них информационно-библиотечной культуры и медиаграмотности. В статье поднимается вопрос о создании педагогических условий в библиотеке вуза для повышения уровня информационно-библиотечной культуры и читательской компетентности будущих педагогов-музыкантов.

Abstract. The article presents the results of the questionnaire on the identification of reader preferences in the library of the Faculty of Musical Art of the Institute of Fine Arts of the Moscow State University. The identification of readers' preferences of students of the music faculty of a pedagogical university is especially important when studying the process of formation of their information and library culture and media literacy. The article raises the question of creating pedagogical conditions in the library of the university to improve the level of information and library culture and the reader's competence of future music teachers.

Ключевые слова: информационно-библиотечная культура, информационная культура личности, музыкальное образование, общекультурные компетенции педагога-музыканта, читательские интересы, вузовские библиотеки, нотно-музыкальные издания.

Keywords: Information Library Culture, Information Culture of Personality, Musical Education, General Cultural Competence of a Music Teacher, Reader Interests, University Libraries, Music Publications.

Читательская активность является одним из важнейших элементов информационно-библиотечной культуры современного педагога-музыканта. Принятая в 2016 году Национальная программа поддержки и развития чтения, определяет чтение как «важнейший способ освоения базовой культурной информации – профессионального и обыденного знания, культурных ценностей прошлого и настоящего, представлений об исторически непреходящих и текущих событиях [5]. Под базовой культурной информацией понимаются знания, нормативные и ценностные представления, социально значимые сведения, составляющие основу, системное ядро многонациональной и многослойной российской культуры. Чтение также является важнейшим механизмом поддержания этого ядра, имея в виду и профессиональную, и обыденную его составляющие» [6]. При изучении информационных потребностей и читательских интересов будущих педагогов-музыкантов необходимо учитывать специфику способов передачи и сохранения музыкальных произведений, творческую направленность профессиональной деятельности, особенности психологии восприятия музыки. При проведении исследования читательских предпочтений среди людей творческих профессий, в частности музыкантов, необходимо понимание того, что понятие «чтение» будет восприниматься в разных аспектах: чтение произведений – нотных текстов («чтение с листа»), и чтение учебной, научной и просветительской литературы по истории музыки, музыковедению и музыкальному образованию.

В связи с тем, что библиотековеды рассматривают «читательский интерес, как движущуюся, развивающуюся читательскую активность» [2, с. 5], нам показалось важным изучить читательские интересы будущих педагогов-музыкантов и их наставников для лучшего удовлетворения их профессиональных и личных информационных потребностей. Выявление читательских предпочтений студентов музыкального факультета педагогического вуза особенно актуально при изучении процесса формирования у них информационно-библиотечной грамотности. Информационно-

библиотечная грамотность формируется комплексно, в процессе освоения студентами профессиональных образовательных программ музыкально-педагогического образования, приобретая профессиональные знания в сфере музыкального искусства и музыкального образования они постоянно обращаются к книгам, нотам и электронным источникам информации [1]. В это же время формируются профессиональные педагогические и исследовательские интересы студентов, именно в этот период их читательская активность возрастает и читательские интересы, и информационные потребности наиболее разнообразны. В 2018 среди пользователей библиотеки музыкального факультета было проведено анкетирование о читательских предпочтениях и информационных потребностях. Для проведения анкетирования были использованы универсальные анкеты, разработанные Государственной публичной научно-технической библиотекой России [4].

Исследование проводилось на базе библиотеки Факультета музыкального искусства МПГУ, в него входили беседа, опрос, анкетирование. В нем приняли участие 30 человек, из которых 18 являются студентами бакалавриата, 8 – магистрантами, 4 – преподавателями (Рис. 1).

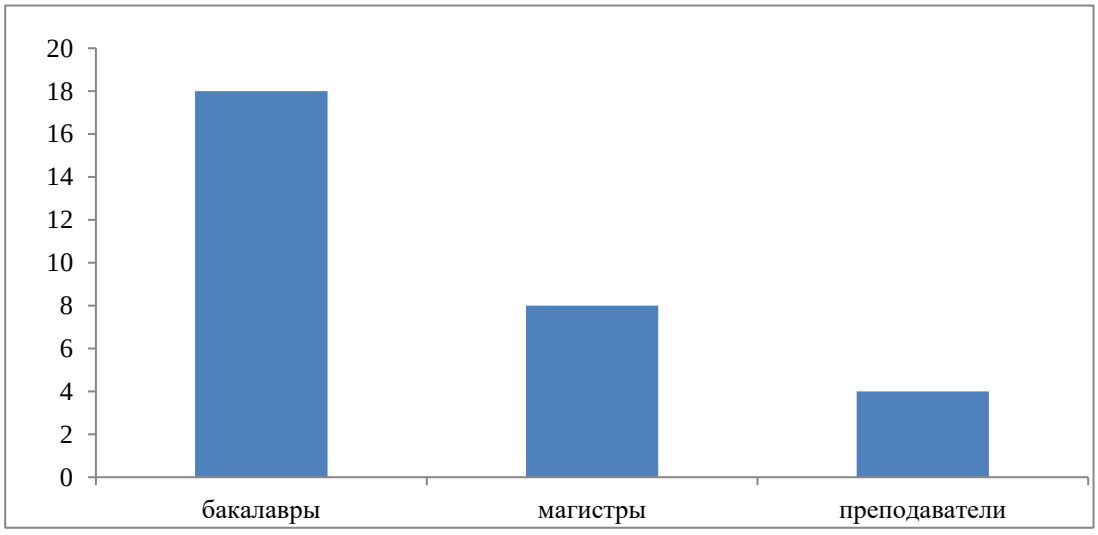


Рис. 1. Состав участников анкетирования

Возраст респондентов от 17 до 22 лет – 20 человек, от 23 до 30 лет – 6 человек, от 31 до 45 лет – 2 человека, от 46 до 60 лет – 2 человека. Неожиданным оказалось, что направление «Педагогическое образование»

указали только магистранты музыкального факультета, принявшие участие в опросе. Студенты бакалавриата указали, что они дирижеры, «хоровики», инструменталисты или вокалисты. По всей видимости, студенты воспринимают себя еще не как педагога-музыканта, а как человека, получающего музыкальное образование по узкой исполнительской специализации дополнительного образования (Рис. 2).

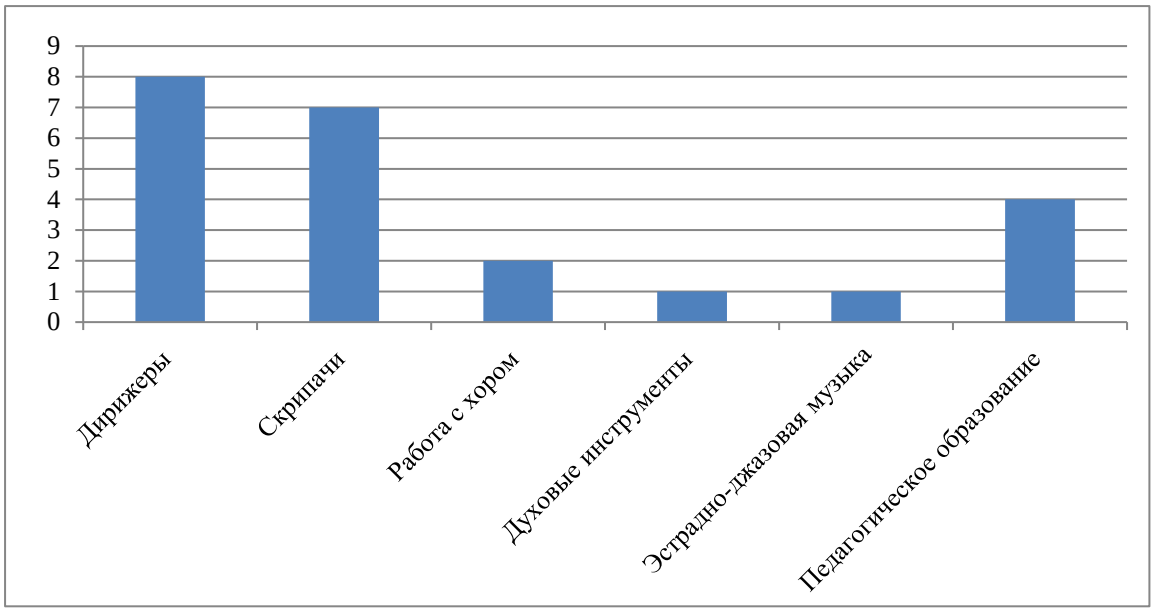


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос
«Ваша профессиональная специализация?»

В связи с этим, их предпочтения при выборе изданий отданы учебным пособиям по исполнительскому искусству, эстрадно-джазовому вокалу и хоровому пению. Ответы, полученные на вопрос «*Какую литературу вы чаще берете в библиотеке?*», показывают, что большая часть пользователей обращается в факультетскую библиотеку за нотными изданиями. 67% ответивших выбрали вариант: «*Специализированные (нотные) издания, связанные с областью моей профессиональной деятельности»* (Рис. 3).

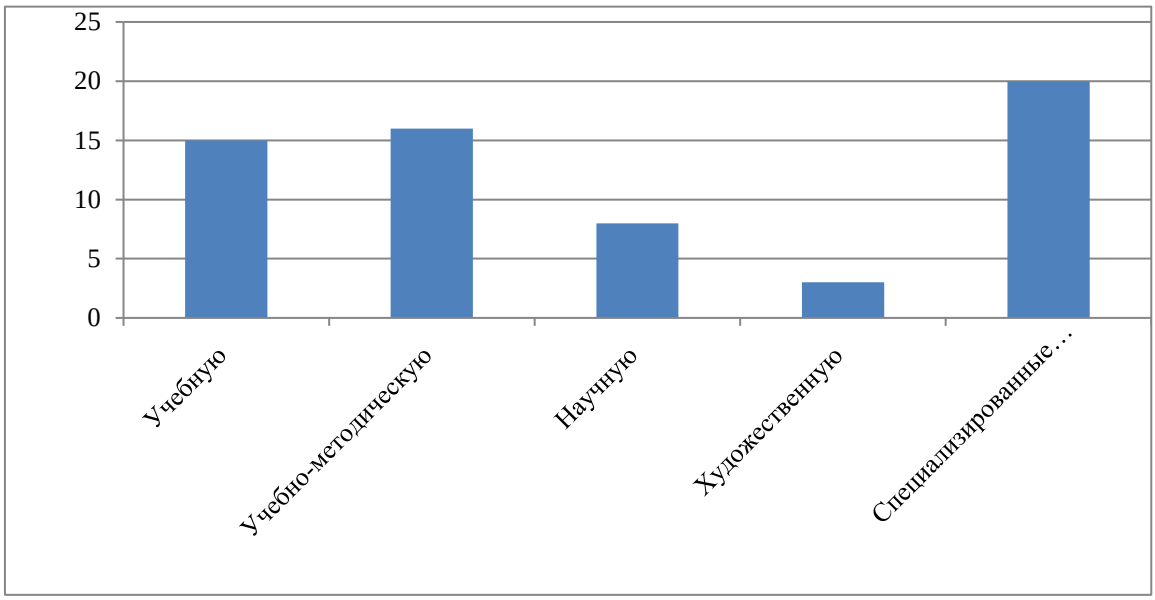


Рис. 3. Распределение ответов на вопрос
«Какую литературу вы чаще берете в библиотеке?»

В процессе анкетирования для нас было важным узнать, с какой целью обращаются к книге и электронным ресурсам библиотеки пользователи музыкального факультета. Выяснилось, что большинство респондентов – студентов бакалавриата берут книги и ноты для подготовки к занятиям и выполнения заданий преподавателей. А вот среди магистров и преподавателей цель чтения «самообразование» и «стремление быть в курсе научных открытий и исследований» (Рис. 4).

Очевидно, что в вузовской библиотеке пользователи – студенты младших курсов – берут книги прежде всего для подготовки к занятиям, успешного выступления на семинаре. Но к старшим курсам и в период обучения в магистратуре выбор источников становиться более осознанным, в связи с повышением уровня информационно-библиотечной культуры пользователей. У читателей библиотеки Факультета музыкального искусства сформированы навыки работы с рекомендательными списками от преподавателей, ими освоены алгоритмы поиска в электронных библиотечных системах. Выбирая среди ответов на вопрос о цели обращения к книгам и электронным ресурсам ответ: «самообразование», пользователи имеют в виду поиск и подбор изданий,

не только рекомендованных преподавателем, а найденных и отобранных ими самостоятельно, связанных с темой их исследования или практики.

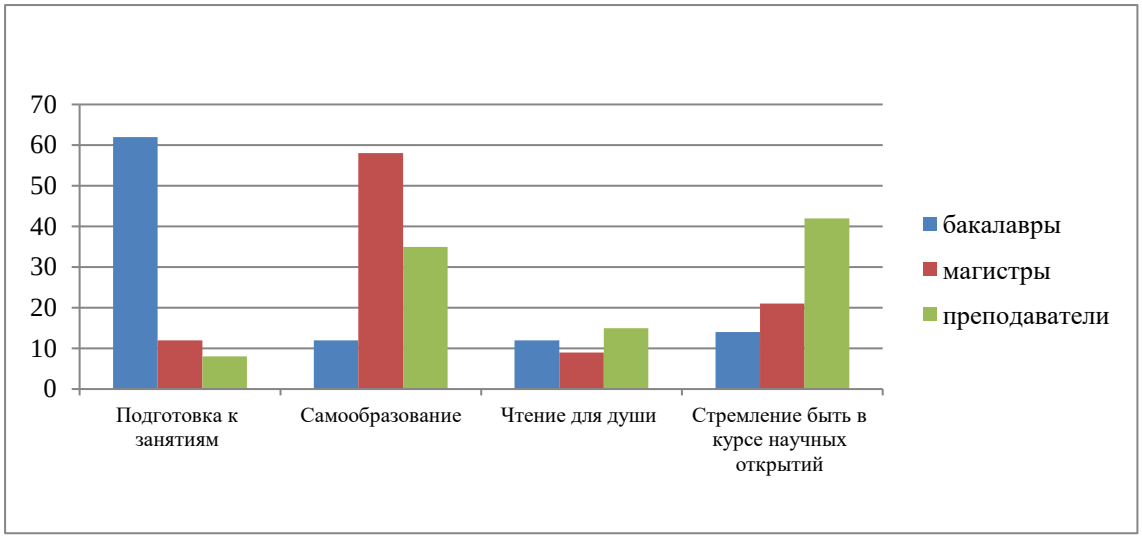


Рис. 4. Распределение ответов на вопрос
«Цель вашего обращения к книгам и электронным ресурсам?»

В запросах пользователей первого курса преобладают произведения в соответствии с программой обучения: ноты детских песен, хоровые партитуры, русские классические романсы. В запросах пользователей старших курсов и магистрантов лидируют научные труды по музыкальному образованию и психологии музыкального образования, материалы музыковедческих конференции и музыкально-педагогическая научная периодика.

Данные анкетирования мы соотнесли с обработкой индивидуальных запросов от пользователей, поступивших библиографам Научной библиотеки МПГУ в течение 2017–2018 года. Это позволило представить в исследовании объективную картину читательских интересов и информационных потребностей в библиотеке Факультета музыкального искусства МПГУ.

Отметим что, в опросе приняли участие те, кто довольно часто посещает библиотеку, и даже при предложении пройти анкетирование на занятиях желание поучаствовать проявили, прежде всего, постоянные читатели. Среди студентов было много иногородних и тех, кто совмещает учебу и работу. Соответственно, читальный зал библиотеки Факультета музыкального искусства Института изящных искусств МПГУ – это самая оптимальная для них точка

доступа к книжным и электронным изданиям и информационным образовательным ресурсам. Поэтому они в достаточной степени осведомлены о ресурсах и составе фонда библиотеки, поэтому могут указать, какие из них более полно удовлетворяют их профессиональные запросы, а какие были бы необходимы для успешного освоения образовательной программы.

Важно, что опрошенные хотели бы пользоваться и другими музыкальными библиотеками: 30% респондентов высказала желание получить доступ к фонду нотно-музыкальной библиотеки ГМПИ имени М.М. Ипполитова-Иванова. Данные пожелания были учтены, в настоящее время у пользователей библиотеки МПГУ появилась такая возможность, был заключен договор о сотрудничестве между научной библиотекой МПГУ и библиотекой ГМПИ имени М.М. Ипполитова-Иванова.

К сожалению, не все пользователи библиотеки Факультета музыкального искусства достаточно осведомлены об образовательных ресурсах, находящихся в свободном доступе. После анализа данных опроса сотрудники библиотеки изменили способы информирования пользователей о доступных ресурсах по музыкальному искусству и музыкальному образованию: начали размещать рекламные проспекты подписных электронных библиотечных систем (ЭБС) и объявления о новых поступлениях на досках информации, проводить новостную рассылку по электронной почте, а так же предоставлять информацию о новых поступлениях и коллекциях на сайте МПГУ и в официальных группах библиотеки в социальных сетях.

В результате количество обращений пользователей к зарубежным архивам по искусству, доступным из читальных залов библиотеки, увеличилось. Публикации преподавателей факультета музыкального искусства в период с марта 2018 по май 2019 года являются постоянными лидерами просмотров в электронной библиотеке МПГУ и ЭБС издательства «Лань» [7].

В ходе выявления читательских предпочтений и информационных потребностей музыкально-педагогического сообщества стало очевидно, что доступные в ЭБС МПГУ ресурсы не полностью удовлетворяют запросы будущих педагогов-музыкантов, так как, по мнению опрошенных, содержат незначительное количество аудиозаписей и нотных изданий. Здесь отразилась низкая осведомлённость преподавателей факультета о том, что в нескольких

ЭБС, доступных по подписке, уже были открыты для пользователей коллекции медиа файлов, включающую в себя аудиозаписи классических и джазовых музыкальных произведений, в связи с этим данные ресурсы не востребованы у студентов. Студентам факультета музыкального искусства доступна для использования в учебном процессе коллекция «Музыкальное искусство и театр», в которую вошли как новейшие издания по музыкальному образованию, так и архивы нотно-музыкальной коллекции Центральной городской библиотеки имени В.В. Маяковского. При сопоставлении данных анкетирования и анализе обращений пользователей к указанным ресурсам, видно, что студенты выражают желание пользоваться нотно-музыкальными и аудиовизуальными источниками в электронном виде, но на практике к данным ресурсам обращаются редко. Возможно из-за недостаточной информированности о возможностях факультетской библиотеки, возможно, из-за отсутствия рекомендации преподавателей. Постоянно востребованными стали те, электронные учебные пособия, монографии и периодические издания, о которых последовательно рассказывали преподаватели кафедры технологии методологии музыкального образования в течение всего периода обучения.

Анализ анкетирования по выявлению читательских предпочтений показал высокую востребованность у музыкального сообщества научно-методических периодических изданий о музыкальном искусстве и поликультурном воспитании и образовании (Рис. 5).

Общая картина предпочтений в области художественной литературы получилась достаточно сложная и неоднородная. В кругу поклонников русской классической литературы оказались, в основном, преподаватели. Русскую и зарубежную классику, современную отечественную и зарубежную прозу, предпочитают преимущественно анкетируемые среднего и старшего возраста (от 30 лет и старше). А вот среди студентов младших курсов можно отметить интерес к поэзии «Серебряного века» и, так называемому, «легкому чтению», но и здесь процент читающих невысокий.

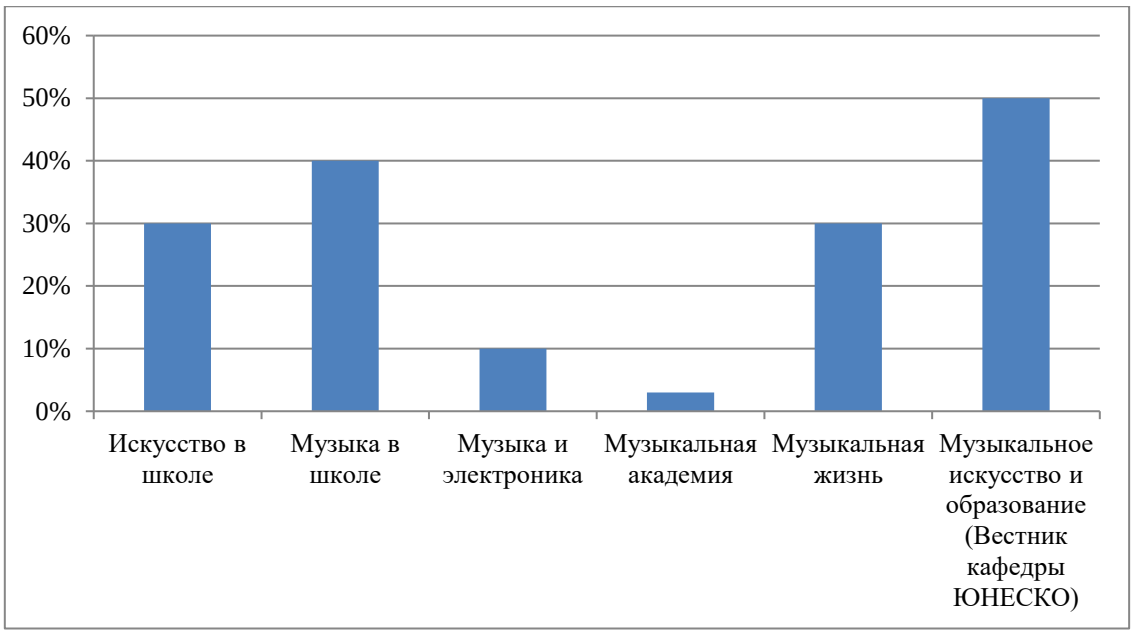


Рис. 3. Распределение ответов на вопрос: «Какие периодические издания вы считаете наиболее интересными для педагогов-музыкантов?»

Результаты опроса по выявлению читательских предпочтений и анализ показателей востребованных изданий в период с 2017 по ноябрь 2018 года позволяют сделать вывод о том, что пользователи библиотеки музыкального факультета МПГУ имеют высокую читательскую активность, направленную на освоение научно-педагогического опыта в области музыкального образования. Вместе с тем, нужно признать, читательские интересы опрошенных редко выходят за рамки образовательного процесса и профессиональной деятельности музыканта. Здесь мы согласимся с мнением Р.Ф. Перцовской о том, что существует острая «необходимость стимулирования, активизации читательских интересов, содействия в определении круга источников» [8], которая заложена в профессиональной творческой специфике восприятия информации и книги педагогами-музыкантами. Именно поэтому среди читателей библиотеки музыкального факультета, значимость делового, прагматического чтения растет, а значимость свободного чтения – чтения для души – снижается. «Стремление к получению новых знаний, полезных для освоения престижных и прибыльных профессий, – отмечает В.Я. Аскарова, – обусловили рост интереса к различным руководствам, практическим пособиям,

учебной литературе, книгам по практической психологии – литературе, которая позволяет реализовать достижительную стратегию в частной жизни» [2].

По результатам анкетирования можно выявить мотивацию обращения к книгам, нотно-музыкальным изданиям и аудиовизуальным источниками среди будущих педагогов музыкантов. Помимо закономерных мотивов обращения в библиотеку у разных по профессиональному уровню и уровню обучения группах, анкетируемых (у студентов – учеба, у преподавателей – педагогическая и исследовательская деятельность), наиболее значимой мотивацией для чтения и работы с информационными ресурсами у большинства опрашиваемых является самообразование, профессиональное и творческое развитие, затем следуют эстетическое удовольствие, познание жизни.

Данные исследования показали, что книги и электронные ресурсы, в среде читателей библиотеки музыкального факультета являются важнейшими источником информации, интерес к ним не ослабевает. Библиотека предлагает различные услуги для удовлетворения читательских и информационных запросов будущих педагогов-музыкантов.

Список литературы

1. Асатрян, О.Ф. Музыкальные предпочтения студентов – будущих учителей музыки // Вестник кафедры ЮНЕСКО. Музыкальное искусство и образование. 2013. № 3. С. 42–48.

2. Аскарова, В.Я. Тенденции развитий представлений о читателе в контексте современной социокультурной ситуации // Книга. Общество. Читатель: Современные аспекты. Новосибирск: ГПНТБ СО РАН. 2004. С. 6–18.

3. Вечканова, Е.В. Основные тенденции чтения специальной литературы студентами гуманитарных специальностей [Электронный ресурс] // Чтение на евразийском перекрестке. Интеллектуальный форум чтения: сб. материалов форума (27–28 мая 2010 г.). Челябинск: Челяб. гос. акад. культуры и искусств, Кафедра библ.-информ. деятельности. 2010. С. 57–60. URL: http://www.nlr.ru/prof/reader/prozam/izd/read.pdf (Дата обращения: 10.09.2020)

4. Вихрева, Г.М. Использование социологических методов исследования для выявления информационных потребностей читателей залов периодики ГПНТБ СО РАН [Электронный ресурс] // Труды ГПНТБ СО РАН. 2016. № 10.

С. 282–287. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=26743820& (Дата обращения: 19.07.2019).

5. Карташов, Н.С., Скворцов, В.В. Общее библиотековедение: учебник. Ч. 1. М.: Издательство Московского государственного университета культуры. Общая теория библиотечного дела, 1997. 156 с.

6. Национальная программа поддержки и развития чтения. М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2007. 55 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.library.ru/1/act/doc.php?o_doc=1122&o_sec=130 (Дата обращения: 12.06.2019).

7. Научная библиотека МПГУ: ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», Библиотека, 2017. [Электронный ресурс]. URL: http://мпгу.рф/ob-mpgu/struktura/biblioteka/, свободный (Дата обращения: 12.06.2019)

8. Перцовская, Р.Ф. Развитие культуры чтения основа формирования инновационного мышления [Электронный ресурс] // Науч. лаб. «Социально-информационные технологии» при каф. информационно-аналитич. деятельности факультета менеджмента и социально-информац. технологий. М.: Мос. гос. ун-та культуры и искусств. URL: http://misit.ucoz.ru/load/15-1-0-41 (Дата обращения 8.11.2019)

9. Самохина, М.М. Чтение молодёжи: XXI век: по результатам исследований 2001–2011 гг. [Электронный ресурс] // Портал LIBRARY.RU. АНО «Институт информационных инициатив», Российская государственная библиотека для молодежи. 2017. URL: http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a_uid=338, свободный (Дата обращения: 20.07.2019)

10. Яскажук, Т.С. Исследование читательских интересов музыкантов Алтайского края (на примере г. Барнаула) // Книга, общество, читатель: современные аспекты: сборник научных трудов. Новосибирск: ГПНТБ СО РАН, 2004. С. 142–152.

УДК 37.04-053

СОВРЕМЕННАЯ МУЗЫКА В ВЫЯВЛЕНИИ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ

Л.Ю. Калинина
Д.В. Иванов
Н.А. Никитин
Самарский государственный социально-педагогический университет
г. Самара, Россия

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00868 А

Аннотация. В статье рассматриваются возможности современной музыки как компонента диагностического инструментария, предназначенного для выявления особенностей одаренности ребенка 6-7 лет в обогащенной образовательной среде. К числу важных и мало изученных аспектов проблемы авторы относят: объяснение активизации «одаренного поведения» под воздействием необычных музыкальных звучаний, с учетом новейших идей возрастной нейроморфологии; сопоставление деятельности ребенка, воспринимающего современное музыкальное произведение, с его изобразительным творчеством.

Abstract. The article discusses the possibilities of contemporary music as a component of diagnostic tools designed to identify the characteristics of a child's giftedness of 6-7 years in an enriched educational environment. Among the important and poorly studied aspects of the problem, the authors include: explanation of the activation of «gifted behavior» under the influence of unusual musical sounds, taking into account the latest ideas of age-related neuromorphology; comparison of the activity of a child who perceives a modern piece of music with his visual creativity.

Ключевые слова: музыка современных композиторов, «одаренное поведение», диагностический инструментарий одаренности, возрастная нейроморфология.

Keywords: Child Music of Contemporary Composers, «Gifted Behavior», Diagnostic Tools of Giftedness, Age-Related Neuromorphology.

Раскрытие одаренности каждого ребенка – фундаментальный принцип российского образования [3]. Поиск «клеточки» одаренности [1] осуществим по интенсивному пути, противоположному «клонированию» текстов-вариаций, повторяющих одни и те же утверждения, истинность которых давно не проверялась сопоставлением с практикой.

Под современной музыкой мы понимаем совокупность музыкальных произведений – специфических гуманитарных текстов, художественная образность и выразительные средства которых отражают отношение к миру, типичное для человека второй половины XX – XXI веков.

Современная музыка (contemporary music) обладает рядом преимуществ в раннем выявлении одаренности:

– музыкальные образы создаются новыми средствами выразительности, которые заимствованы непосредственно из жизни или из виртуального пространства, что расширяет границы коммуникации музыки со слушателем;

– воплощение и предвидение научных открытий в инновационных музыкальных образах, что позволяет подготовить детей к освоению быстро меняющегося знания;

– сохранение ценностей музыкального искусства в новых, понятных современному ребенку, формах и контекстах.

Современная музыка, являясь неотъемлемой частью жизни человека и общества, обновляет галерею своих образов в процессе эстетизации достижений различных наук. Ей близки и открытия в области естествознания. Исследуя мир по новым «маршрутам», композиторы проводят эксперименты: открывают выразительные возможности «спектрограммы звука» (Тристан Мюрай), сконструированной с помощью синтезатора «космической», «роботоподобной», «вневременной» музыки (Эдуард Артемьев, Клаус Шульце, Масанори Такахаси «Китаро», Вангелис Папатанассиу, Михаил Чекалин), цветомузыки (Жан-Мишель Жарр).

Дети, одаренность которых выявляется, – современники contemporary music, которая повествует им о мире в интонациях и ритмах окружающего мира, является частью повседневной коммуникации. Поэтому одаренность в среде,

обогащенной contemporary music, проявляется как естественный отклик на знакомое и интересное.

Современную музыку целесообразно интегрировать в диагностический инструментарий выявления одаренности благодаря средствам выразительности, отличающихся от классических. При этом принимаются во внимание возрастные особенности ребенка 6–7 лет: качественный скачок в развитии зрительной функции; поведенческая реакция на «очень интересное новое»; полимодальность функциональных процессов [4].

Приведем примеры произведений современных авторов из диагностического инструментария одаренности.

С.А. Губайдулина. «Звуки леса». Художественный образ складывается из кластеров, продолжительных трелей, причем фортепиано играет подобно флейте, не используя традиционных аккордовых приемов аккомпанемента.

Л. Андерсон. «Соло для печатной машинки с оркестром» («The Typewriter»). Композитор применяет в качестве музыкальных выразительных средств механический стук клавиатуры, звуки перемещающейся каретки, звонка. Музыка ярко изобразительна, что делает ее хорошим «посредником» в появлении у детей зрительных ассоциаций.

Дж. Кейдж. «Spontaneous Earth» (*«Спонтанная Земля»)*. Звучит подготовленное фортепиано: между струн размещены бумага, монетки, скрепки и т.д., что приводит к изменению звучания инструмента.

Для уточнения *методического аспекта проблемы* студентам факультета начального образования СГСПУ было предложено задание: «Организуйте музыкально-изобразительную деятельность ребенка, проанализируйте ее, загрузите в электронный курс файл с копией рисунка, таблицей и комментарием».

Представлен 151 ответ. Рисунки детей в процессе восприятия *«Звуков леса» С.А. Губайдулиной* в основном типичны: дерево, трава и цветы, бабочки, птицы (часто изображенные росчерком – «галочкой»). Т.е. звукоподражательные приемы выразительности, хотя и необычные для флейты и фортепиано, создают в воображении маленьких слушателей хорошо известные им зрительные образы. Рисунок, выполненный ребенком с ограниченными возможностями здоровья, выделяется оригинальностью, яркой

палитрой и четкими формами. Клавиатура изображена достоверно, ребенок внимателен к расположению клавиш: две черные клавиши в середине рисунка находятся рядом, а также две белые, хотя ритм по краям рисунка не соблюдается. Выбор цветов, по М. Люшеру [2], указывает на возбуждение (большое пространство заполнено красным и оранжевым цветом), которое автору удается сдерживать (сине-красные полосы), эстетические переживания и размышления («ноты» синего цвета), «захвативший интерес» (фиолетовая деталь рисунка). Таким образом, можно отметить условный характер зависмости между состоянием здоровья ребенка и проявлений им одаренности: нет оснований считать данную зависимость прямой. В то же время, очевидна оригинальность в понимании образа на фоне преобладающих однотипных арт-продуктов ровесников.

В пьесе *Дж. Кейджа «Spontaneous Earth» («Спонтанная Земля»)* художественный образ более абстрактный. Для детей такая музыка представляет собой загадку, на которую можно найти не один ответ. Необычное звучание вызвало у ребенка ассоциацию с новогодним боем курантов, и он нарисовал снегопад, елку, резвящихся возле нее кота и зайчонка. «Механическая» музыка оказалась для маленького слушателя окрашенной позитивными эмоциями.

В рисунке на тему пьесы *Л. Андерсона «The Typewriter»* изображение напоминает элементарную нотную запись, в общих чертах передающую движение мелодии и ритм. Стремление представить себе и изобразить звучащий, невидимый и незнакомый объект активизирует познавательную деятельность ребенка, вызывает стремление рисовать абстрактно, свободно фантазировать.

Узнавать новое в предъявляемых стимулах – важный показатель «одаренного поведения», который измерим по числу верно определенных нововведений в стимуле. Так, в примере с пьесой Л. Андерсена, ребенок слышит знакомое звучание струнных инструментов, а новыми для него являются шумы, которые, при внимательном вслушивании, дифференцируются на стук, скрежет и звон.

Выводы. В выявлении одаренности детей 6–7 лет, благодаря совпадению их морфофункциональных особенностей с музыкальностью мира, как ее представляют композиторы второй половины XX–XXI вв., современная музыка обладает уникальными диагностическим возможностями.

Перспективы дальнейших исследований в данном направлении мы связываем с конкретизацией процедур, разработкой оценочных средств и эталонов для обогащения профессионального инструментария педагогов, выявляющих одаренность детей средствами современной музыки.

Список литературы

1. Богоявленская, Д.Б. Теоретико-методологические основания раскрытия природы одаренности // Психология творчества и одаренности: материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Москва, 20–21 апреля 2018 г. / Отв. ред. Д.Б. Богоявленская. М.: Изд-во МПГУ, 2018. С. 21–26.

2. Драгунский, В.В. Цветовой личностный тест: практическое пособие. М.: АСТ, Минск: Харвест, 2005. 448 с.

3. Путин, В.В. Послание Федеральному собранию 2019 [Электронный ресурс] // Первый канал: Видео. URL: https://goo.su/22el (Дата обращения: 26.09.2020)

4. Цехмистренко, Т.А. Строение и развитие коры большого мозга. М.: Издательство «Спутник+», 2019. 538 с.

УДК 371.311.1

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТИ НЕНАСИЛИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

А.Н. Валиахметова

Татарская детская музыкальная школа № 32 имени И. Шакирова

г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования ценности ненасилия подрастающего поколения, как части системы общечеловеческих ценностей средствами музыкального искусства Определены педагогические условия и принципы ненасильственного взаимодействия педагогов с учащейся молодежью. Рассмотрен педагогический потенциал музыкального искусства в формировании гуманного отношения личности к окружающему миру.

Abstract. The article examines the problem of the formation of the value of non-violence of the younger generation, as part of the system of universal values, by means of musical art. Pedagogical conditions and principles of non-violent interaction between teachers and students are determined. The pedagogical potential of musical art in the formation of a humane attitude of an individual to the surrounding world is considered.

Ключевые слова: ненасилие, ненасильственное взаимодействие, ценностные ориентации, принципы педагогики ненасилия, педагогический потенциал музыкального искусства, учащаяся молодежь.

Keywords: Nonviolence, Nonviolent Interaction, Value Orientations, Principles of Pedagogy of Nonviolence, Pedagogical Potential of Musical Art, Student Youth.

Актуальность проблемы ненасильственного взаимодействия людей связана с тем, что сегодня на первый план выдвигаются ценности и принципы, необходимые для общего выживания и свободного развития каждого человека (этика и стратегия ненасилия, идея терпимости к чужим и чуждым позициям, ценностям, культурам, идея диалога и взаимопонимания и т.п.). Формирование у подрастающего поколения гуманной модели взаимодействия с окружающими людьми – общее дело многих государственных и общественных институтов, но когда его объектами выступают дети, главная нагрузка и ответственность в работе с ними ложится именно на образовательную среду, педагогов-учителей, воспитателей, социальных педагогов-психологов и др.

Актуальность данной проблемы поставила наше общество перед необходимостью организации образовательного процесса на основе идей и принципов педагогики ненасилия. Идея ненасилия, входя в систему ценностей, определяет ценностные ориентации индивидуума, является одним из центральных личностных новообразований, выражает сознательное отношение человека к окружающей действительности и в этом своем качестве определяет широкую мотивацию его поведения и оказывает существенное влияние на все стороны его деятельности. Ненасилие, присутствуя в системе ценностей, выступая как мировоззренческая идея, напрямую связано с направленностью личности, определяет ее содержательную сторону

и философию жизни, взгляды человека на мир, отношение к себе, к природе, к окружающим его людям.

Педагогика ненасилия как специфическая отрасль гуманистической педагогики стала развиваться в нашей стране лишь в последние десятилетия XX столетия. Идея ненасилия стала предметом исследования философов Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова [1], Е.Д. Мелешко и др., в трудах которых ненасилие рассматривается как общечеловеческая ценность, принцип общественного и личного поведения, формулируются основы ненасильственного поведения личности.

Большой вклад в разработку научных основ педагогики ненасилия внесли труды исследователей С.А. Ситарова [5], В.Г. Маралова, А.Г. Козловой и др., разработавшие теоретические основы педагогики ненасилия, приемы и способы ненасильственного разрешения конфликтных ситуаций, условий формирования ненасильственного отношения учащихся, студентов с окружающей действительности и к самим себе.

На основе изучения опыта, накопленного педагогической теорией и практикой в нашей стране и за рубежом можно сделать вывод, что в основу гуманизации воспитательно-образовательной работы должны быть положены следующие принципы педагогики ненасилия: отказ всех участников педагогического процесса от доминирующей и принуждающей стратегии поведения; неприятие насильственных способов разрешения межличностных и социальных противоречий; ориентация на личность другого человека; отказ педагогов от применения авторитарного стиля работы с детьми и т.д. Реализация данных принципов, будет более успешной при построении педагогического процесса с точки зрения целостного подхода. В педагогической теории, целостность, рассматривается как интегрирующее свойство педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нем, реализующееся в содержательном и организационном аспектах.

Внедрение идей ненасилия в систему современного образования могут осуществляться в двух направлениях:

1) построение педагогического процесса в образовательных учреждениях на основе ненасильственных взаимодействия (гуманизация процесса обучения и

воспитания, создание в образовательных учреждениях ненасильственной развивающей среды и др.);

2) формирование у детей способности к ненасильственному взаимодействию.

Способность к ненасильственному взаимодействию можно рассматривать как личностное образование, обеспечивающее принятие личностью принципов ненасилия как основы сосуществования людей, формирование предпосылок толерантного сознания, отказ от насильственных способов разрешения межличностных противоречий; овладение ненасильственными способами взаимодействия с людьми. Рассматривая философско-этическое обоснование теории ненасилия, в тоже время, нельзя путать ненасилие с пассивностью, которая, безусловно, заслуживает негативной оценки.

Одной из главных целей образования является духовно-нравственное воспитание человека. Необходимо научить его следовать в жизни общечеловеческим ценностям, таким как: истина, праведное поведение, мир, любовь и ненасилие. Формированию данных общечеловеческих ценностей и способствует педагогический потенциал музыкального искусства, применяемый в образовательном процессе на дисциплинах музыкально-воспитательной направленности. Роль музыкального искусства в формировании личности трудно переоценить. Положительное влияние музыки сказывается на всей деятельности человека, на его мыслях, стремлениях, поведении, ценностях, через человека музыка воздействует на всю его жизнь. Специфика музыки предопределяется тем, что она воспроизводит действительность в богатстве своих эмоционально-чувственных проявлений; позволяет осознавать, осваивать и познавать действительность во всем богатстве и выступает тончайшим механизмом духовного формирования человека.

Психолог Б.М. Теплов, рассматривает музыкальное искусство как особый, вид «эмоционального познания» мира, «музыка превращает все внешние воздействия в переживание и эмоциональный опыт, без которого личностью трудно состоятся» [4, с. 12]. Е.А. Назайкинский отмечает, что музыкальное искусство выполняет две неразрывно связанные функции: семантическую и коммуникативную. Семантическая функция выразительных средств, приемов формообразования направлена на ассоциации слушателя, его эмоционально-

оценочной реакцию. А коммуникативная функция, связана с ожиданием слушателя, управлением процессами художественного общения, для активного освоения слушателем содержания музыки. Коммуникативная природа музыкального искусства находит свое отражение в содержании музыкального сознания как потребность и желание передавать музыкальную информацию на музыкально языке, музыкальным способом, а также потребность и желание получить ее [3, с. 8]. Таким образом музыкальное искусство становится основным источником музыкального общения человека, познания и формирования духовно-нравственного мира человека. Поэтому, важным остается вопрос о том, какую музыку слушают подрастающее поколение и какая музыка окружает людей в повседневной жизни. Данный вопрос достоин отдельного изучения.

Обращаясь к психолого-педагогическим исследованиям о воспитывающей роли музыки Э.Б. Абдуллина, Д.Б. Кабалевского, Л.С. Выготского и других ученых, можно отметить, что музыке свойственно воспитание гуманного отношения к миру, в присвоении личностью эмоционального начала и вечных человеческих ценностей: добра, красоты, любви, жизнелюбия, человеческого достоинства.

Поэтому, можно утверждать, что музыка является источником воспитания, самовоспитания и совершенствования личности. Развивающая и воспитывающая роль музыкальных занятий, которая определяется художественно-творческим характером музыкальной деятельности, направленностью на самовыражение, самосознание рассматривались учеными музыкантами педагогами Ю.Б. Алиевым, О.А. Апраксиной, Л.А. Рапацкой и др.

Освоение музыки помогает развивать у детей мышление образное и логическое, абстрактное и конкретное, способствует воспитанию толерантной и эмпатической культуры, а, следовательно, способствует ненасильственному и гуманному взаимодействию между людьми во всем мире.

Список литературы

1. Гусейнов, А.А., Апресян, Р.Г. Этика: учебник для студентов высших учебных заведений. М.: Гардарики, 2000. 472 с.
2. Магомедова, М.К. Принятие ненасилия как общечеловеческой ценности студентами педагогического вуза: монография. Махачкала: ДГПУ, 2015. 135 с.
3. Назайкинский, Е.В. О психология музыкального восприятия. М.: Музыка, 1992. 384 с.
4. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей. М.-Л.: АПН РСФСР, 1947. 355 с.
5. Ситаров, В.А. Педагогика и психология ненасилия: учеб. пособие для студентов пед. вузов. М.: Academia, 2000. 211 с.

УДК 377.6

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НЕУСПЕШНЫХ МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА

М.А. Бызова

Уральский государственный педагогический университет

Уральский региональный центр

для музыкально одаренных детей и молодежи

г. Екатеринбург, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются три типа образовательных моделей для обучения неуспешных музыкально одаренных детей, на основе которых, согласно выбранной модели для конкретного обучающего, разрабатываются варианты индивидуального образовательного маршрута с учетом индивидуальных способностей, социального положения, а также образовательных и материальных возможностей таких детей.

Annotation. The article discusses three types of educational models for teaching unsuccessful musically gifted children, on the basis of which, according to the chosen model, options for an individual educational route are developed for a specific teacher,

taking into account individual abilities, social status, as well as educational and material capabilities of such children.

Ключевые слова: неуспешные одаренные дети, образовательная модель, индивидуальный образовательный маршрут.

Key words: Unsuccessful Gifted Children, Educational Model, Individual Educational Route.

Ключевое направление образовательной политики России последних лет в работе с одаренными детьми – это создание условий, которые будут способствовать реализации индивидуальных образовательных возможностей таких детей. Однако, на сегодняшний день можно выделить категорию одаренных и музыкально одаренных обучающихся, которые, несмотря на высокий уровень своих способностей не получают достаточного внимания со стороны тех или иных субъектов образовательного процесса (низкий социальный статус семьи, в которой воспитывается ребенок, отсутствие мотивации при наличии высокого уровня способностей, недостаточный уровень общего культурного развития), что в свою очередь ведет их к творческой, образовательной и профессиональной неуспешности. Таким образом, поиск педагогических средств для развития неуспешного музыкально одаренного ребенка должен быть более вариативным, включать возможность сделать каждому ребенку свой выбор, стимулируя его саморазвитие на основе самооценки происходящих жизненных событий. Одним из ключевых направлений реализации стратегии работы с такими детьми должна стать разработка индивидуальных образовательных маршрутов, реализация которых будет осуществляться с учетом личностных особенностей, образовательных потребностей, а также социального положения таких детей.

Как показывают исследования (Ф.Г. Мухаметзянова, Р.В. Забиров, В.Р. Вафина), индивидуальный образовательный маршрут – это четко спроектированная образовательная программа, реализация которой осуществляется за счет создания условий психолого-педагогической поддержки неуспешного музыкально одаренного ребенка в его самоопределении и самореализации. Авторы также подчеркивают, что индивидуальный образовательный маршрут должен разрабатываться с учетом образовательных

потребностей и индивидуальных способностей обучающихся, а также определяться существующими стандартами содержания образования [4]. Согласно исследованиям И.А. Ивановой, индивидуальные образовательные маршруты также необходимо разрабатывать исходя из педагогической диагностики музыкально одаренного ребенка и включать индивидуальное сопровождение как его психологической, так и исполнительской деятельности, с учетом темпа развития такого ребенка.

Таким образом, индивидуальный образовательный маршрут, разработанный с учетом диагностики образовательного и исполнительского потенциала музыкально одаренного ребенка с одной стороны, а также диагностики негативных факторов, таких как: психологические особенности, семейные ситуации, образовательные или исполнительские трудности с другой, будет способствовать успешному развитию музыкально одаренного ребенка не только процессе обучения, но и его всестороннему развитию [1].

Согласно проведенному исследованию, на наш взгляд, одной из главных задач при разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута должно стать создание в образовательном пространстве трех образовательных моделей или платформ, использование которых даст новые возможности для более мобильного существования в образовательном процессе неуспешных музыкально одаренных обучающихся с учетом их личностных, образовательных и социальных потребностей. Также, реализация данных моделей должна быть направлена на устранение проблем, оказывающих негативное влияние на развитие одаренного ребенка и основываться на взаимодействии как педагогов специализированных центров с педагогами детских музыкальных школ, но и на взаимодействии общеобразовательных школ малого города с родителями одаренных обучающихся [6].

1. Модель сетевого взаимодействия образовательных организаций. Данная модель предполагает создание условий взаимодействия образовательных учреждений разных уровней, единство которых будет способствовать развитию неуспешных музыкально одаренных детей, их самоопределению и самореализации, а также стимулировать их творческую и исполнительскую активность, формировать готовность к участию в творческих проектах (мастер-классы, творческие школы, конкурсы и т.д.). Также, создание единого

образовательного пространства с включением в него детей из социально неблагополучной среды окажет положительное влияние на развитие у них мотивации, повышению общей культуры, а также даст дополнительные возможности при поступлении в организации среднего специального музыкального образования для дальнейшего обучения [3].

2. Модель открытого образования. Данная модель позволяет трансформировать образовательное пространство под задачи индивидуализации образования и выступает в качестве посредника между различными субъектами образовательного пространства (ученик, учитель, родители и др.). В работе с музыкально одаренными детьми использование технологий открытого образования позволяет выстраивать индивидуальную траекторию образовательной и концертно-исполнительской деятельности неуспешных музыкально одаренных детей и дает возможность развивать социальное партнерство с российскими и зарубежными учреждениями музыкального образования за счет осуществления академических обменов, стажировок на базе средних специальных музыкальных учреждений. Таким образом, для музыкально одаренных детей (особенно из малых городов) появляются новые возможности обучения и получении консультации у ведущих отечественных и зарубежных преподавателей, что является главным фактором для профессиональной и творческой самореализации музыкально одаренных детей [2].

3. Модель профессионально-ориентированного образования. Данная модель предполагает создание профессионально-ориентированной среды, которая позволяет дополнять содержание образовательной деятельности музыкально одаренных детей и развивать их профессионально-исполнительскую деятельность. Также создание профессионально-ориентированной среды предполагает организацию педагогического процесса, согласно потребностям и целям музыкально одаренных детей. Например, дети демонстрируют высокие музыкальные способности относительно той образовательной организации, где они обучаются на данном этапе, но при этом этих способностей недостаточно для поступления в средние специальные музыкальные ученые заведения. Такие учащиеся получают возможность участия в образовательных проектах, мастер-классах, конкурсах и фестивалях в организациях среднего профессионального музыкального образования, что

будет способствовать развитию их мотивации к образовательной и исполнительской деятельности, и, как следствие, развитию исполнительских способностей и профессиональному росту.

Таким образом, исходя из диагностики образовательных потребностей неуспешных музыкально одаренных детей, каждому обучающемуся предоставляется возможность активного участия в планировании индивидуального образовательного маршрута, согласно выбранной модели обучения.

Список литературы

1. Иванова, И.А. Научно-методическое сопровождение системы ранней диагностики и поддержки одаренных детей // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. 2009. № 2. С. 72–75.

2. Инновационная среда развития художественно одаренных детей в МАОУ СОШ № 32 с углубленным изучением отдельных предметов в рамках реализации ведомственной целевой программы «Модернизация системы общего образования в муниципальном образовании «город Екатеринбург» в условиях введения ФГОС». Екатеринбург, 2017. 84 с.

3. Музыка и изобразительное искусство: методика преподавания, менеджмент: материалы Всероссийской (с международным участием) заочной научно-практической конференции / под ред. К.П. Матвеевой. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т. 2017. 147 с.

4. Мухаметзянова, Ф.Г., Забиров, Р.В., Вафина, В.Р. Индивидуальная образовательная траектория и индивидуальный образовательный маршрут студента как фактор успешной подготовки будущего бакалавра в вузе // Модернизация образования: проблемы и перспективы: материалы XXII Рязанских педагогических чтений, посвящается 100-летию РГУ имени С.А. Есенина. Рязань: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, 2015. С. 81–85.

5. Педагогическая мастерская. Все для учителя! 2012. № 4 (16) [Электронный ресурс]. URL: http://www.e-osnova.ru/journal/14/4/ (Дата обращения: 03.09.2020)

6. Тагильцева, Н.Г., Матвеева, Л.В., Бызова, М.А. Личностно ориентированные модели развития музыкально одаренных детей // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 3. С. 106–124.

УДК 159.96:37.088

ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ

И.А. Спирягина

Е.А. Дыганова

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация: В статье рассматривается проблема профессиональной деформации педагога-музыканта, возникающая вследствие эмоционального выгорания. Разбираются виды деятельности педагога-музыканта, порождающие деструктивное состояние. В качестве решения предлагается авторская профилактическая программа.

Abstract. The article deals with the problem of professional deformation of a teacher-musician arising from emotional burnout. The types of activities of a teacher-musician, which generate a destructive state, are analyzed. The author's prophylactic program is proposed as a solution.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, педагог-музыкант, эмоциональное здоровье.

Key words: Professional Activity, Music Teacher, Emotional Health.

На профессиональную жизнь педагога-музыканта большое влияние оказывают требования, которые задаются социумом, профессиональным стандартом [1110], личными идеалами и представлениями о качестве своей профессиональной деятельности самого педагога: высокий уровень профессионального мастерства, широкая эрудиция, разнообразие вспомогательных навыков и компетенций, высокий уровень стрессоустойчивости, толерантное отношение к детям, родителям, коллегам.

Далеко не каждый преподаватель соответствует указанным требованиям, что в свою очередь закладывает почву для эмоционального переживания и чувства неполноценности.

Деятельность педагога является одной из наиболее деформирующих личность в профессиях типа «человек-человек». Профессиональная деформация проявляется не только снижением качества работы педагога, но и проблемами в межличностных отношениях. Эффекты деформации имеют тенденцию к накоплению, что в конечном счёте может привести к понижению уровня профессиональной самореализации и качества жизни.

Достижению целей профессиональной деятельности педагога-музыканта – формированию музыкально образованной личности, реализующей в музыкально-исполнительской деятельности своей творческий потенциал; воспитанию эстетически развитого слушателя – во многом способствует глубокая заинтересованность педагога в своём деле, его эмоционально тёплое, не формальное отношение к своему труду. При высокой стрессовой нагрузке, с которой сталкиваются в процессе своей работы педагоги-музыканты, стабильное сохранение позитивного и заинтересованного отношения к своей работе становится трудной задачей.

Синдром эмоционального выгорания является одним из показателей нарушения безопасности среды и психологического здоровья педагога. При этом, психологическая безопасность педагога – это поддержание определённого баланса между негативными воздействиями среды и способностью их преодоления собственными психологическими ресурсами, определяющее состояние сохранности психики [1]. Таким образом, профилактика синдрома выгорания является одним из методов повышения психологической безопасности педагогов.

Исследования проблемы эмоционального выгорания начались в 70-е годы XX века. Первые представления об эмоциональном выгорании стали появляться в работах зарубежных психологов, исследовавших данный феномен на базе различных профессиональных групп [1414]. Исследователи выявили у представителей профессий типа «человек-человек» особую форму стресса, поначалу её называли «болезнь общения», в дальнейшем в научный оборот вошло понятие «выгорание персонала», затем – «выгорание личности» [10].

Термин «эмоциональное выгорание» первым ввёл Х. Дж. Фрейденбергер, американский психиатр, для обозначения психологического состояния здоровых людей, находящихся в тесном, интенсивном общении с пациентами и клиентами в условиях эмоционально нагруженной атмосферы при оказании профессиональной помощи [17].

Существует большое количество разных, порой противоположных взглядов на структуру синдрома, но в научном сообществе в качестве основной модели принята трёхкомпонентная модель К. Маслач. Компонентами данной модели являются: эмоциональное истощение (сниженный эмоциональный тонус как в работе, так и в общении), деперсонализация (равнодушие и негативное отношение к людям, обслуживаемым в процессе профессиональной деятельности) и редукция профессиональных достижений (снижение мотивации к деятельности, негативное оценивание результатов труда).

Существует обывательское мнение, что труд работников сфер, сопряжённых с миром прекрасного не располагает к возникновению эмоционального выгорания. Труд педагогов-музыкантов сопряжён с большой степенью напряжения: необходимость быстрого переключения эмоциональных состояний в процессе репетиций и исполнения, использование актёрских навыков для перевоплощения при индивидуальной работе с учениками, навык регуляции силы эмоциональных проявлений в общении с коллегами, учениками и их родителями; необходимость соблюдения желаемого имиджа педагога, неравномерное распределение рабочего времени – всё это ведёт к большим нервно-психическим перегрузкам.

В профессиографическом исследовании педагогов-музыкантов Е.В. Молостовой приведены ведущие профессионально-важные качества (ПВК) педагогов-музыкантов. ПВК разделены на специальные и личностные. Специальные ПВК необходимы для занятия музыкальной деятельностью, личностные – для занятия педагогической.

• Специальные ПВК: развитый слух, музыкальная память, музыкальное мышление, чувство ритма, музыкальная моторика, музыкальная эрудиция, артистизм, креативность, высокий уровень аттенционных свойств (внимательность), мнемические способности (хорошая память), высокая скорость мыслительных процессов.

• Личностные ПВК: эмоциональная устойчивость, ответственность, организованность, инициативность, самодисциплина, решительность, эмпатия, самоконтроль, активность, доброжелательность, наблюдательность, коммуникативные и организаторские способности [9].

Таким образом, можно сделать обобщение: высокая степень нервно-психического (в т.ч. эмоционального) напряжения порождается необходимостью и стремлением соответствовать профессионально важным качествам педагога-музыканта, а также полифункциональной природой данной профессии. Принадлежность педагога-музыканта сразу к двум профессиональных сферам (музыкальной и педагогической) обуславливает активные эмоциональные проявления человека, умение гибко перестраиваться от одного вида деятельности к другому. Особой чертой специфики трудовой деятельности педагога-музыканта является нестандартный рабочий график. За редким исключением занятия в музыкальных школах, кружках, студиях проводятся во вторую смену (после занятий в общеобразовательной школе), таким образом, при максимально положенном восьмичасовом рабочем дне рабочее время многих педагогов начинается с 12-13 часов, а заканчивается в 19-20 часов. Возникает смещение ритма жизни относительно той части общества, чей рабочий день начинается в 8-9 часов и заканчивается в 16-17 часов. Увлекаясь творческим процессом на уроках, многие педагоги пренебрегают временем отдыха, из-за чего часто возникают ситуации «потока» – когда ученики идут один за другим без перерыва. Такие ситуации возникают чаще в тех школах, где нет звонков для чёткого обозначения начала и завершения уроков и перемен. Тем не менее, педагог, несмотря на стабильную ситуацию напряжения, должен уметь мгновенно перестраиваться, чтобы провести урок с новым учеником, что отнимает много сил.

При подготовке учащихся к различным выступлениям (особенно на конкурсах высокого уровня или на выпускных экзаменах) многие педагоги работают в дополнительные часы и даже по выходным. Такой ненормированный график сильно сказывается на эмоциональном и физическом состоянии педагога.

Напряжение в процессе трудовой деятельности создаётся не только за счёт умственной и эмоциональной нагрузки, но и за счёт физического воздействия. Аудиальный канал восприятия педагогов-музыкантов является наиболее

нагруженным и даже перегруженным в условиях недостаточной шумоизоляции помещений музыкальных школ [3], что приводит к нарушениям слуха [4]. Также педагоги-музыканты подвержены большему риску заболеваний опорно-двигательного аппарата по причине преимущественно сидячего образа жизни и специфических профессиональных заболеваний кистей [7], [2] и даже зубов и челюстного аппарата [6].

За свой рабочий день педагог-музыкант общается с огромным количеством людей: с учениками, их родителями, с коллегами и администрацией. Возникают ситуации, не касающиеся педагогического процесса непрямую, но требующие непосредственного участия педагога. Особенности работы педагога-музыканта в ДМШ обуславливают ситуации, когда педагог занимается рабочими вопросами вне стен образовательного учреждения, так как есть та часть работы, которую приходится брать на дом. Разработка рабочих программ, заполнение отчётов, оформление документов для конкурсов, выполнение методической работы, заполнение электронного дневника и другая работа с документацией, а также подбор учебно-исполнительского репертуара, составление индивидуального плана учащегося, подготовка к мероприятиям (методические семинары, родительские собрания и т.д.) – это огромное количество работы, зачастую выполняемое педагогом-музыкантов вне стен образовательного учреждения. При этом возникают ситуации, когда работа «не отпускает», и педагог, даже находясь на отдыхе, мысленно или реально продолжает заниматься рабочими вопросами. Таким образом, в процессе трудовой деятельности, педагог-музыкант в очень большой степени подвержен разнообразным факторам, способствующим формированию стабильной ситуации напряжения.

В контексте вопроса эмоционального выгорания необходимо обратить внимание на особую ситуацию, сложившуюся в 2020 году в связи с режимом вынужденной самоизоляции и переходом на дистанционное обучение. На данный момент проблема в большей степени представлена в поле практической деятельности. Можно предположить, что в скором времени теоретические исследования вопроса эмоционального выгорания педагогов вследствие перехода на дистанционный формат работы начнут набирать популярность. На данном этапе вопрос слабо освещён в научной

литературе: исследований мало, и они носят описательный характер. Всё же стоит отметить, что мировое сообщество столкнулось с особой ситуацией, которая впоследствии может коренным образом повлиять на построение многих видов социального взаимодействия, в том числе и процесса обучения.

В ходе изучения литературы по вопросу связи эмоционального выгорания педагогов и дистанционного обучения, было выяснено, что исследователи считают, что «причинами эмоционального выгорания педагогов в условиях вынужденного перехода на дистанционное обучение являются не только возросшая эмоциональная нагрузка, но и перенасыщение цифровой информацией, одновременное выполнение несвойственных социальных и профессиональных ролей, недостаточный уровень развития умений и навыков владения цифровыми технологиями при выстраивании образовательного процесса» [5].

Проблема внезапного перехода на дистанционное обучение приобрела особую актуальность у педагогов учреждений дополнительного образования, в частности педагогов-музыкантов. Сама специфика этой профессии подразумевает использование дистанционных технологий в очень ограниченном объёме, в основном при изучении теоретических дисциплин. Педагогу по музыкально-исполнительским предметам важен непосредственный, иногда даже физический контакт с учеником (например, в процессе постановки аппарата, при работе над звуком). В этой связи, неготовность к дистанционному формату обучения, непригодность этого способа для качественной подготовки учащихся по музыкально-исполнительским предметам послужили дополнительными источниками стресса для педагогов-музыкантов.

Реалии нынешнего дня таковы, что строить прогнозы на будущее очень сложно. Вполне вероятно, что по тем или иным причинам дистанционные технологии будут находить всё более широкое применение в музыкальном образовании, поэтому проблематика влияния дистанционных технологий на процесс эмоционального выгорания педагогов-музыкантов, бесспорно можно рассматривать как перспективное исследовательское направление.

При этом, следует обозначить известные на сегодня методы профилактики эмоционального выгорания педагога-музыканта, выступающие стабилизаторами психического здоровья специалиста. В процессе изучения источников, нами

обнаружено, что в открытом доступе сети Интернет представлено множество материалов по проблеме профилактики эмоционального выгорания в области общей педагогики: диссертации, научные статьи, методические разработки. тренинги и планы семинаров, предназначенные для работников общего образования [12]12, [15]15, [17]. Стараниями авторов одного материала были подготовлены рекомендации по профилактике эмоционального выгорания для педагогов общего образования на период дистанционной работы. В целом, данные рекомендации соответствуют стандартным психологическим рекомендациям по профилактике эмоционального выгорания [133]. Однако, специализированных материалов для педагогов-музыкантов найти не удалось. В ходе анализа предложенных методических разработок, нами выявлена определённая закономерность в использовании музыки в качестве средства для релаксации в тренинговых упражнениях. Для выполнения некоторых упражнений часто встречаются общие указания использовать «расслабляющую», «спокойную», «мягкую» музыку, однако, опираясь на специфику профессии педагога-музыканта, мы посчитали, что данные рекомендации могут не принести желаемой пользы. Объясняется эта позиция тем, что, по нашему мнению, педагоги отнесутся к музыке с профессиональной пристрастностью. Таким образом, был сделан вывод: при использовании музыкальных образцов необходимо внимательно следить как за самим подбором музыкального материала, так и за качеством его исполнения и записи, либо музыки не должно быть совсем, так как недостаточное качество или разница во вкусовых предпочтениях могут оказать отрицательный эффект. Для лучшей психологической разгрузки мы посчитали целесообразным в большей степени задействовать неактивные в процессе профессиональной деятельности педагогов-музыкантов каналы восприятия: визуальный, тактильный и мышечный. В качестве арт-терапевтических методов предлагаем использовать изобразительное искусство, работу с цветом и фактурой материалов (например, с разными видами бумаги, красок, тканей).

Полученные выводы легли в основу авторской программы по профилактике синдрома эмоционального выгорания педагога-музыканта в ДМШ. Данная разработка в настоящее время проходит апробацию. По итогам реализации программы ожидается, что педагоги-музыканты будут осуществлять

продвижение по уровням продуктивности (по Н.В. Кузьминой): от репродуктивного до системно-моделирующего поведения и таким образом научатся не только применять полученные знания, но и самостоятельно регулировать деятельность и поведение, опираясь на полученные знания, умения и навыки [8].

В заключение заметим, что решение проблемы профилактики эмоционального выгорания педагога-музыканта опирается на понимание связи содержания профессиональной деятельности педагога-музыканта и его индивидуально-психологических особенностей, а также прогнозируется с учётом состояния эмоциональной сферы и эмоциональной устойчивости, что во многом определяет профессиональную успешность педагога-музыканта и его удовлетворенность трудом.

Список литературы

1. Баева, И.А., Психологическая безопасность в образовании. Монография. СПб., 2002. 271 с.

2. Березуцкий, В.И., Березуцкая, М.С. «Переигранная рука» как междисциплинарная проблема: вчера, сегодня, завтра. часть II [Электронный ресурс] // БСП. 2020. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pereigrannaya-ruka-kak-mezhdistsiplinarnaya-problema-vchera-segodnya-zavtra-chast-ii (Дата обращения: 07.10.2020)

3. Девятловский, Д.Н. Влияние шумового воздействия на здоровье человека. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-shumovogo-vozdeystviya-na-zdorovie-cheloveka (Дата обращения: 10.01.2020)

4. Застрожин, М.С., Дрожжина, Н.А. Сравнительный анализ остроты слуха студентов консерваторий и работников профессионального музыкального сообщества [Электронный ресурс] // Вестник РУДН. Серия: Медицина. 2015. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-ostroty-sluha-studentov-konservatoriy-i-rabotnikov-professionalnogo-muzykalnogo-soobschestva (Дата обращения: 07.10.2020)

5. Кирилова, С.А. Эмоциональное выгорание педагога в условиях вынужденного перехода к дистанционному обучению: причины и профилактика

[Электронный ресурс] // Научное мнение. 2020. № 7–8. С. 76–82. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44026300 (Дата обращения: 05.12.2020)

6. Кислицына, А.В. Особенности стоматологического статуса музыкантов различных специальностей [Электронный ресурс] // Российский стоматологический журнал. 2017. №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-stomatologicheskogo-statusa-muzykantov-razlichnyh-spetsialnostey (Дата обращения: 07.10.2020)

7. Косарев, В.В., Бабанов, С.А. Профессиональные дискинезии [Электронный ресурс] // МС. 2012. №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-diskinezii (Дата обращения: 07.10.2020).

8. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.

9. Молостова, Е.В. Профессиографическое исследование педагогов-музыкантов [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professiograficheskoe-issledovanie-pedagogov-muzykantov (Дата обращения: 09.01.2020)

10. Молокоедов, А.В., Удовик, С.В, Слободчиков, И.М. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности: Монография. М.: Изд-во «Левъ», 2018. 220 с.

11. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» от 05 мая 2018 г. № 298н [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.003.pdf (Дата обращения: 12.10.2019)

12. Проект мероприятий по профилактике профессионального выгорания педагогов [Электронный ресурс]. URL: https://infourok.ru/proekt-meropriyatiy-po-profilaktike-professionalnogo-vigoraniya-pedagogov-962017.html (Дата обращения 31.12.2019)

13. Рекомендации для педагогов на период дистанционного обучения. [Электронный ресурс]. URL: https://13school.ru/file_manager/files/psixolog/Rekomendatsii.pdf (Дата обращения: 07.12.2020)

14. Салогуб А.А. Структура и содержание синдрома эмоционального выгорания в исследованиях зарубежных и отечественных учёных // Молодой учёный. 2014. № 5. С. 459–461.

15. Спирягина, И.А. Проблема профилактики эмоционального выгорания педагога ДМШ // Итоговая научно-образовательная конференция студентов Казанского федерального университета 2020 года. Казань: Издательство Казанского университета, 2020.1082–1084.

16. Молокоедов, А.В., Удовик, С.В, Слободчиков, И.М. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности: монография. М.: Изд-во «Левъ», 2018. 220 с.

17. Хохолева, С.А. Семинар для педагогов «Профилактика синдрома профессионального выгорания». [Электронный ресурс]. URL: https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2018/08/16/ seminar-dlya-pedagogov-profilaktika (Дата обращения 31.12.2019)

18. Freudenberger, H., Burnout: Contemporary issues, trends and concerns // In B. Farber (Ed.), Stress and burnout in the human service professions. New York: Pergamon. 1983. P. 23–28.

УДК 792/ 377

ТЕАТРАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ: МНОГООБРАЗИЕ ФОРМ И РАСШИРЕНИЕ АУДИТОРИИ

А.Р. Салихова

Институт языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова АН РТ

г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассказывается о современных формах театрального образования, в частности, о Международном театрально-образовательном форуме «Науруз». Анализируется первый опыт проведения форума в режиме онлайн. Уделяется внимание особенностям и новым возможностям образовательной работы в подобном формате.

Abstract. The article describes modern forms of theater education, in particular, the International Theater and Educational Forum “Nauruz”. The first experience of the

online forum is analyzed. Attention is paid to the features and new opportunities of educational work in a similar format.

Ключевые слова: проект, фестиваль, форум, профессиональное мастерство, сцена, театральное образование.

Key words: Project, Festival, Forum, Professional Skills, Stage, Theater Education.

Современный мир становится все более изменчивым и динамичным. Неудивительно, что в нем возникают новые, более гибкие и мобильные формы профессионального образования. Широкое распространение получили различные форумы, лаборатории, семинары, стажировки. Особый интерес представляет опыт Международного театрально-образовательного форума «Науруз», который способствует расширению кругозора и повышению мастерства деятелей театральной сферы. Это масштабный проект, направленный на повышение мастерства режиссеров, а также актеров, художников, хореографов, критиков, театральных менеджеров и представителей прочих театральных профессий.

Впервые он прошел в июне 2010 года под эгидой одноименного Международного театрального фестиваля тюркских народов. Форум показал, что образовательные программы подобного формата и тематики очень нужны. Было принято решение о проведении форума раз в два года, чередуя его с Международным фестивалем «Науруз». Необходимость регулярного обновления профессиональных знаний уже давно назрела: «То, что сегодня предлагают театральные вузы, не всегда отвечает требованиям современного театрального процесса. Проблема здесь в том, что большинство педагогов учились в 60-80-е годы. За это время многое поменялось – в театр пришли новые тенденции и идеи, возникла новая драматургия, новые технологии, но обучение происходит по старинке» [1]. Обсуждение на форуме самых актуальных, животрепещущих тем, освоение новых методик и приемов, обмен опытом представляет огромную ценность.

С 8 по 19 июня 2020 года в Казани, несмотря на все ограничения, связанные с пандемией, состоялся VI Международный театрально-образовательный фестиваль-форум «Науруз». Идея перевести театральное искусство,

и в частности, образовательные проекты в онлайн-формат уже витала в воздухе. Но ее реализацию подстегнула эпидемиологическая ситуация в стране. В условиях ограничений и неопределенности проведение многих мероприятий оказалось под вопросом. Окончательное решение не переносить, а проводить форум в онлайн формате, было принято лишь в мае, после получения одобрения всех педагогов, участвующих в форуме. Что касалось вопросов технического обеспечения, то, как отметил исполнительный директор форума Ильфир Якупов, все, к кому оргкомитет обращался за помощью, оказали свою поддержку [2]. Партнеры обеспечили театр специальной онлайн-платформой и всеми необходимыми гаджетами. В кратчайшие сроки театральные работники освоили новые технологии. В результате форум состоялся.

«Науруз» 2020 года собрал 700 участников из 33 регионов России и четырех государств СНГ. Педагогами Форума стали ведущие специалисты и видные деятели театрального искусства и менеджмента в сфере культуры из Германии, Колумбии, Бразилии, Польши и России. Они провели 90 лекций и практических занятий. В общей сложности непрерывное обучение велось на протяжении 135 часов. С лекциями выступили колумбийский режиссер и педагог Алехандро Гонсалес Пуче, профессор и директор Центра перевода филологического факультета Университета Сан-Паулу (Бразилия) Елена Васина, польская переводчица русской литературы, куратор театральных проектов Агнешка Любомира Пиотровска. Также приглашенными экспертами выступили заслуженный артист Чеченской Республики из Санкт-Петербурга Дмитрий Кошмин, хореограф и режиссер из Москвы Александр Андрияшкин, театровед и преподаватель факультета сценографии и театральной техники Школы-студии МХАТ Татьяна Круковская, координатор Ассоциации театральных критиков Глеб Ситковский и педагог Российского института театрального искусства – ГИТИС Александр Вислов и многие другие.

Таким образом, было положено начало опыту онлайн-обучения. Помимо сложностей и недостатков, стали очевидны и его плюсы: «С первого дня стало ясно, что благодаря новому формату сбылись многие чаяния и организаторов, и участников форума. Раньше представители театров тюркского мира собирались в Казани, что само по себе, конечно, и хлопотно, и накладно. А главное – чем ярче, насыщеннее была программа «Науруза», тем сильнее брала

досада оттого, что охватить её полностью невозможно даже физически – элементарно не успеваешь переместиться с одной фестивальной площадки на другую. В итоге всё равно приходилось чем-то жертвовать. А тут проблема решилась сама собой! Не надо спешить, разрываться... Чтобы узнать, чем дышит современный театр и углубиться в тонкости каждой театральной профессии – от режиссёра до завлита, всего-то и надо, что включить компьютер и пройти по электронной ссылке. Каждый день онлайн-форума – это минимум десять zoom-конференций, на разные темы и с разными спикерами, в какой бы точке мира они ни находились» [3].

Как отметил художественный руководитель проекта Фарид Бикчантаев: «Новый формат раскрыл перед нами и новые возможности и пространства, в которые мы выходим» [4]. Имеется в виду беспрецедентное расширение аудитории, отсутствие финансовых ограничений и формальностей, связанных с пересечением государственных границ – все те преимущества, которые имеет интернет-пространство.

В течение трех дней на форуме проходила международная научная конференция «Вызов разуму», на которой эксперты театра из 50 стран обсуждали новые направления театрального тренинга. Мероприятие проходило под эгидой Международного института театра/ЮНЕСКО, а ее духовным вдохновителем стал Юрий Альшиц, который на форуме также вел онлайн-школу-лабораторию для театральных педагогов и актеров драматического театра. Цель конференции – наметить перспективы развития театрального образования и подготовки кадров за пределами чрезвычайных ситуаций, определить способы профессионального взаимодействия и обучения в условиях быстро меняющейся реальности. В конференции приняли участие педагоги и исследователи театра из Германии, Китая, Швейцарии, Румынии, Мексики, Италии, Иордании, Сингапура, Колумбии, Гонконга, Польши, России.

Особую ценность представляет особая, доверительная атмосфера живого, прямого, непосредственного общения, отношение педагогов к слушателям – не как к ученикам, а как к равноправным коллегам. «Основная задача образования состоит не в передаче определенной суммы знаний, не в формировании «продукта» в виде понятий и представлений, а в том, чтобы помочь обучающемуся в выработке и развитии тех способов, умений, которые

бы позволили ему максимально реализовать себя и самостоятельно проделать свой путь в развитии» [5, 126].

Международный театрально-образовательный форум «Науруз» – это всегда плодотворное общение, переоценка ценностей, расширение горизонтов. Подобные мероприятия обогащают новыми знаниями и впечатлениями, профессионально укрепляют и мотивируют, дают сильный импульс творческому росту.

Список литературы

1. Иванычева, О. «Науруз»: перезагрузка театрального сознания [Электронный ресурс] // Казанские ведомости. Выпуск № 81 от 10.06.2016. URL: https://kazved.ru/article/71910.aspx (Дата обращения: 28. 08.2020)

2. Кадырова, Л. «Мы долго обсуждали, проводить «Науруз» или нет» [Электронный ресурс] // Kazan First. Выпуск от 20.05.2020. URL: https://kazanfirst.ru/articles/518764 (Дата обращения: 28. 08.2020)

3. Кручина, О. «Науруз» – это миссия [Электронный ресурс] // Республика Татарстан. Выпуск: №84 (28853) от 11.06.2020. URL: http://rt-online.ru/nauruz-eto-missiya/ (Дата обращения: 28. 08.2020)

4. Тарлецкая, А. Что приобрел и потерял театрально-образовательный «Науруз» от онлайн-формата [Электронный ресурс] // Реальное время. Выпуск от 19.06.2020. URL: https://realnoevremya.ru/articles/178094-teatralnyy-nauruz-zavershilsya-kruglym-stolom-v-onlayne (Дата обращения: 28. 08.2020)

5. Цымбалист, О.В. Культура мышления – основа образования // Вопросы педагогики. 2020. № 8 (1). С. 126–130.

ПОТЕНЦИАЛ РЕГИОНАЛЬНОГО ИСКУССТВА И НАЦИОНАЛЬНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ

УДК 009

ИЗ ОПЫТА СОСТАВЛЕНИЯ ГУМАНИТАРНОЙ ЭНЦИКЛОПЕДИИ «ДАГЕСТАН: ЯЗЫК, ЛИТЕРАТУРА, ФОЛЬКЛОР, ИСКУССТВО»

Б.М. Атаев

Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы ДФИЦ РАН

г. Махачкала, Россия

Аннотация. Впервые в истории не только Дагестана, но и всего Северного Кавказа составляется национальная энциклопедия, охватывающая все многообразие духовной, научной и культурной жизни. Создаваемая энциклопедия гуманитарного направления явится первым опытом и должна отвечать самым высоким требованиям мирового уровня. Издание отраслевой энциклопедии является не только фактором подъема научной и культурной жизни народов, но и дает мощный толчок росту национального самосознания.

Abstract. For the first time in the history of not only Dagestan, but also the entire North Caucasus, a national encyclopedia is being compiled that covers all the diversity of spiritual, scientific and cultural life. The encyclopedia of the Humanities that is being created will be the first experience and must meet the highest requirements of the world level. The publication of the industry encyclopedia is not only a factor in the rise of scientific and cultural life of peoples, but also gives a powerful impetus to the growth of national consciousness.

Ключевые слова: гуманитарная энциклопедия, язык, литература, фольклор, искусство.

Key words: Humanities Encyclopedia, Language, Literature, Folklore, Art.

Составление изданий, сочетающих в себе строгую научность и академическую выверенность, доступность таких трудов для широкого круга всех слоев населения – серьезный показатель общественного развития. Энциклопедии представляют собой важную составляющую общей культуры человечества, обогащающие пути развития науки, культуры, искусства того или иного этапа общественного развития. Потребность в энциклопедических изданиях связана с ускорением темпа роста жизни, с нарастанием потока информации, с необходимостью ее оперативной фиксации и обобщением точных и кратких комментариев к ней. По своему значению энциклопедия занимает центральное место среди справочных изданий, сообщая наиболее полные систематизированные сведения по всем отраслям человеческого знания, её задача заключается во всестороннем, соответствующем современному состоянию науки объективном представлении.

Мечтой многих поколений дагестанских ученых, деятелей искусства и культуры было создание дагестанской гуманитарной энциклопедии. Однако до сих пор, несмотря на предпринятые усилия, добиться реальных результатов в этом плане не удавалось. В связи с коренными изменениями, произошедшими в мире, стране и регионе, новых взглядов и оценок событий в историческом процессе, и в соответствии с действующими методологическими и научными рекомендациями, а также опытом других изданий, сегодня становится насущной задачей необходимость создания систематизированного свода фундаментальных гуманитарных знаний о Республике Дагестан.

В свое время в Институте ИЯЛ Даг. ФАН СССР много лет выполнялась большая научно-организационная работа по созданию энциклопедии. Так, с 1965 по 1976 год здесь функционировал отдел энциклопедии со штатом в 22 единицы, авторский коллектив и отраслевые редакции включали около 800 человек. Сохранились уникальная научная информация и иллюстрации. Сотрудники отдела получили высококвалифицированные методические рекомендации и консультации по составлению научных энциклопедий от специалистов по составлению Большой Российской энциклопедии. Был составлен словник энциклопедии, определена структура издания. Завершенный и рекомендованный к публикации справочник объемом 150 авторских листов с богатейшим иллюстрационным сопровождением был передан в Управление по делам

издательств, полиграфии и книжной торговли Совета Министров ДАССР для издания. В силу различного рода мотивов идеологического порядка, в основном субъективного характера, издание энциклопедии не состоялось, а рукопись с иллюстративным материалом была растеряна в Дагкнигоиздате.

Но идея создания Энциклопедии не была предана забвению и возродилась в ДФИЦ РАН уже в иной ситуации. Произошедшие в стране политические и социальные преобразования обусловили решение приступить к созданию энциклопедии иного плана, а именно – нового содержания и назначения. В силу обстоятельств и политико-идеологических ориентаций в советские годы в создаваемую энциклопедию не вошли огромные пласты духовной культуры народов Дагестана, многие историко-культурные памятники и события были искажены и выключены из истории. Нынешнему авторскому коллективу предстоит большая работа по восполнению этих «белых пятен». Издания подобного масштаба требуют основательного подхода, с четко выработанной методологией. Статьи, содержащиеся в ней, будут свободны от наслоений догматизма, субъективизма и призваны содержать только проверенные, научно достоверные сведения, т.к. энциклопедия по своему характеру издание научное. При составлении тематических словников, алфавитного словника, разработки структуры и схем статей, определении норм справочности, установлении системы связи между статьями (система ссылок), вопросов библиографии, иллюстрирования и картографирования авторы Энциклопедии опираются на единые «Методические указания», используемые при написании Большой Российской энциклопедии. Соблюдение стабильности здесь не должно помешать, однако, проявлению авторской индивидуальности, и должно учитывать регионально-национальные особенности, так как с этнолингвистической точки зрения Республика Дагестан представляет собой нетипичный для других регионов России полиэтнический феномен.

Впервые в истории не только Дагестана, но и всего Северного Кавказа в Дагестанском федеральном исследовательском центре РАН составляется национальная энциклопедия, охватывающая все многообразие духовной, научной и культурной жизни. Создаваемая энциклопедия явится первым опытом и должна отвечать самым высоким требованиям. Состояние изучения данного

вопроса, имеющийся материал и опыт коллектива позволяют надеяться на успешное решение проблемы на должном научном уровне [1].

В составляемой Энциклопедии предусматривается поместить свыше 10000 статей, 1180 портретов персоналий, 580 иллюстраций и 240 схем, содержащих основные сведения по истории и культуре, о важнейших направлениях во всех отраслях. Статьи в Энциклопедии, в основном, делятся на пять категорий: 1) статьи ведущие, проблемные – по отраслям, разделам и наиболее важным узловым вопросам; 2) статьи, раскрывающие отдельные термины и понятия; 3) статьи справочного характера; 4) статьи по персоналиям; 5) статьи отсылочного характера. Конечная цель этого масштабного проекта – создание отраслевой национально-региональной гуманитарной энциклопедии «Дагестан» общим объемом свыше 500 авторских листов.

В созданных структурных подразделениях группы энциклопедии завершено составление словника статей по всем направлениям, их обработка, унификация и апробация. Типовые схемы по отраслям включают в себя следующие пункты: предмет науки и его место в системе наук, важнейшие узловые связи с другими науками; основные разделы науки; справка об истории науки: главнейшие этапы в ее развитии, наиболее крупные представители и школы (направления); библиография.

Все цифровые и иные фактические данные приводятся по первоисточникам (статистическим справочникам, архивным данным, документам, монографиям и т.п.). Это относится к историческим фактам и их хронологии, к библиографии, к цифровым статистическим сведениям, к биографиям и т.д. Необходимо иметь в виду, что каждая отдельная статья входит в общий тематический комплекс по данной научной дисциплине или данному кругу вопросов, поэтому она должна находиться во взаимосвязи с другими статьями этого и смежного комплексов статей.

В настоящее время, наряду с отбором для первичной переработки некоторой части старых материалов, ведется работа по формированию нового авторского коллектива, отраслевых редакций, научно-редакционного совета и редколлегии, подбор рецензентов и редакторов-консультантов. К написанию статей привлечены лучшие интеллектуальные силы республики на договорных началах.

По своему профилю создаваемая энциклопедия «Дагестан» относится к типу национально-региональных энциклопедий. В издание войдут статьи о самых ярких страницах многовековой истории и культуры народов Дагестана, выдающихся деятелях дагестанской науки, литературы, искусства, а также представителях других народов, внесших значительный вклад в развитие республики. Данная энциклопедия будет служить научно достоверным источником объективной информации о потенциале народов Дагестана во многих отраслях.

Список литературы

1. Амирханов, Х.А., Атаев, Б.М. Энциклопедия «Дагестан» – новая попытка реализации амбициозного проекта // Научный мир. 2013. № 2. С. 6–8.

УДК 378

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ШКОЛЫ СОВРЕМЕННОГО КИТАЯ: ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Ли Линьна

Университет Циндао, Институт музыки

г. Циндао, Китайская Народная Республика

Аннотация. В статье предложена авторская трактовка понятия «музыкально-педагогическая школа». Рассмотрены особенности китайской фортепианной музыкально-педагогической школы как национально-культурного феномена, обусловленные опорой на традиционное классико-академическое исполнение музыкальных произведений. Выявлены перспективы развития музыкально-педагогических школ Китая, связанные с интеграцией национальных традиций и достижений мировых музыкально-педагогических школ, обращением к смысловому содержанию музыкальных произведений, развитием индивидуальности студентов, использованием современных средств обучения.

Abstract. The author's interpretation of the concept of “musical and pedagogical school” is presented. The features of the Chinese piano music-pedagogical school as a national-cultural phenomenon, conditioned by the reliance on the traditional classical-academic performance of musical works, are considered. The prospects for the development of music-pedagogical schools in China, associated with the integration of national traditions and achievements of world music-pedagogical schools, an appeal to the semantic content of musical works, the development of students' individuality, and the use of modern teaching aids, are identified.

Ключевые слова: музыкально-педагогическая школа, фортепианное исполнительство, музыкальное образование, национальные музыкально-педагогические школы Китая.

Key words: Music Pedagogical Schools, Piano Performance, Music Education, National Music Pedagogical Schools of China.

Современный Китай – это страна, где традиционно высоко ценится музыкальное искусство, а подготовка высококвалифицированных музыкантов-исполнителей является одним из приоритетов в развитии высшего образования. Музыкальное образование считается одним из престижнейших в стране. Поэтому систематизация знаний о существующих в настоящее время в системе высшего музыкального образования Китая научно-педагогических школах, выявление их ключевых характеристик и особенностей, определение тенденций и перспектив их развития является актуальной научной задачей.

Наиболее популярным музыкальным инструментом в КНР является фортепиано. Это заставляет обратить особое внимание на музыкально-педагогические школы, существующие в настоящее время в сфере обучения игре на фортепиано.

Анализ работ С.А. Айзенштадта [1], А.В. Малинковской [2], Л.А. Рапацкой [3], Л.Г. Суховой [5] позволил выделить следующие характеристики музыкально-педагогической школы:

- в основе музыкально-педагогической школы лежит особый, отличающийся от других, способ (стиль) исполнения музыкальных произведений и способ обучения такому исполнению;

- музыкально-педагогическая школа основана на феномене преемственности, поскольку предполагает наличие нескольких поколений исполнителей;
- музыкально-педагогическая школа предполагает преемственность не только способов исполнения музыкальных произведений, но также ценностных установок и творческих идеалов, идей и принципов;
- механизмом обеспечения преемственности выступает особый педагогический инструментарий – специфическое сочетание и последовательность применения методов, приёмов, форм, средств, методик обучения исполнительскому мастерству;
- музыкально-педагогические школы развиваются во времени – иначе говоря, важной их характеристикой является динамизм;
- музыкально-педагогическая школа оказывает влияние на окружающее культурное и педагогическое пространство на разных уровнях;
- коммуникация в рамках музыкально-педагогической школы осуществляется по двум линиям [1]: исполнительской («исполнитель – последователь») и педагогической («учитель – ученик»).

Особенностью китайской национальной музыкально-педагогической фортепианной школы является то, что она формировалась под влиянием европейских национальных музыкально-педагогических школ – французской, немецко-австрийской, русской. В этой связи в российской и китайской педагогической и искусствоведческой литературе существуют две точки зрения на современное состояние музыкально-педагогических школ в Китае. Сторонники одной из них утверждают, что музыкально-педагогические школы Китая находятся в стадии становления, поскольку китайские исполнители и педагоги долгое время работали в рамках зарубежных, в первую очередь русской и западноевропейских, школ [4]. Представители другой точки зрения (С.А. Айзенштадт) рассматривают музыкально-педагогические школы современного Китая как молодые, но уже вполне сложившиеся, имеющие выраженную специфику, определяемую как «восточный романтизм», и представляющие собой результат адаптации европейской музыкальной модели к китайской национальной культуре. Первая точка зрения является преобладающей и представляется нам более правильной. Однако все

исследователи, работающие в данном проблемном поле, отмечают, что музыкально-педагогические школы современного Китая демонстрируют выдающиеся успехи в подготовке исполнителей мирового уровня.

Традиционно к особенностям китайских музыкально-педагогических школ относится серьёзное внимание к технике исполнения. В репертуар студентов высших музыкальных учебных заведений включается значительное количество больших по объёму и сложных с технической точки зрения произведений. Внимание акцентируется на внешне безупречном исполнении этих произведений, что достигается в результате неоднократного повторения.

Важной традицией, которой придерживаются в рамках музыкально-педагогических школ современного Китая, является опора на классико-академическое исполнение музыкальных произведений и на традиционные репродуктивные методы обучения. В этом плане китайской национальной музыкально-педагогической школе наиболее близка русская школа, где в полном объёме сохраняются и транслируются академические традиции в области фортепианного исполнительства и подготовки исполнителей фортепианных произведений.

В качестве ещё одной традиции выступают устойчивые связи со «старшими» музыкально-педагогическими школами Запада. Внешне это выражается не только в манере исполнения музыкальных произведений и выборе репертуара, но и в активных международных связях преимущественно с культурным и образовательным пространством той страны, откуда «вышла» та или иная музыкально-педагогическая школа, являющаяся частью китайской национальной школы.

Современный этап развития китайских музыкально-педагогических школ характеризуется следующими тенденциями:

1. Интеграция в музыкальном исполнительстве традиции и достижений мировых музыкально-педагогических школ: «с одной стороны, идёт освоение образовательных моделей различных иностранных школ, с другой стороны, хотя порой проявляется безразличие к собственной китайской культуре, специалисты и учёные единодушно отстаивают и работают над моделью обучения "с китайской спецификой"» [4, с. 237].

2. Акцентирование внимания на смысловом содержании исполняемых произведений, одним из способов трансляции которого является мелодическая, интонационная выразительность. В настоящее время достигнуты большие успехи в подготовке музыкантов, обладающих блестящей исполнительской техникой, и наблюдается переход на качественно новый уровень исполнения музыкальных произведений. Следует подчеркнуть, что приоритет ценностно-смысловой, содержательной составляющей музыкальных произведений характерен для китайской культуры, в особенности для конфуцианской традиции, где на первом плане всегда находилось нравственное содержание музыкальных произведений, а форма музыкального произведения рассматривалась как способ выражения его содержания. Полному проявлению этой тенденции препятствуют многие факторы, в том числе дефицит выдающихся музыкальных произведений, созданных китайскими композиторами и отражающих особенности китайской культуры.

3. Обращение к развитию индивидуальности студента, его творческих способностей. В последнее десятилетие в системе образования Китая реализуется гуманистическая стратегия, в рамках которой студент рассматривается как высшая ценность образования, как своеобразный центр, вокруг которого выстраивается вся система обучения и музыкального воспитания. Приоритетной задачей с позиций гуманистической стратегии является наиболее полная самореализация обучающегося, развитие его индивидуальности, творческих способностей. Реализация гуманистической стратегии предполагает также применение в процессе обучения активных и интерактивных методов. Это должно способствовать преодолению ситуации, когда в рамках большинства музыкально-педагогических школ применяются репродуктивные методы обучения, основанные на подражании преподавателю и копировании способа исполнения музыкальных произведений.

4. Использование современных средств обучения (в первую очередь мультимедиа – сочетания текстов, аудио- и видеофайлов, фотографий, анимации и т.д.) и дистанционных технологий в подготовке музыкантов (например, модели «перевёрнутого класса»). Эта тенденция проявляется особенно ярко в связи со стремительным развитием в Китае высоких технологий, с внедрением в систему музыкального образования передовых цифровых и педагогических технологий, хотя последние несколько отстают в своём развитии от технического обеспечения процесса подготовки исполнителей фортепианной музыки.

Список литературы

1. Айзенштадт, С.А. Зарождение фортепианного искусства в странах дальневосточного региона // Идеи и идеалы. 2012. № 4 (14). Т. 2. С. 101–109.

2. Малинковская, А.В. Авторские комментарии в смысловом пространстве музыкального текста: к методологии исследовательской деятельности музыканта-педагога // Музыкальное искусство и образование. 2019. Т. 7. № 3. С. 9–29.

3. Рапацкая, Л.А. Музыкальное образование в культуре России: опыт исторического анализа // Вопросы музыкальной культуры и образования. Выпуск 9. М., МГГУ им. М. А. Шолохова, 2012. С. 3–17.

4. Се, Хэн. Проблемы подготовки пианистов-исполнителей в Китае // Pedagogical Journal. 2019. Vol. 9. Is. 1A. P. 230–238.

5. Сухова, Л.Г. Основные направления взаимодействий национальных музыкально-педагогических школ // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 3. [Электронный ресурс]. URL: Режим доступа: file:///C:/pdf/2012/3/141.pdf (Дата обращения: 15 09.2019)

УДК 377.8

КОЛЛЕКТИВНОЕ ВОКАЛЬНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ КИТАЯ

Сюй Минлу
Чанчуньский педагогический университет
г. Чанчунь, Китайская Народная Республика
Н.Г. Тагильцева
Уральский государственный педагогический университет
г. Екатеринбург, Россия

Аннотация. Коллективное вокальное музицирование в музыкальном образовании сегодня используется в педагогических университетах Китая для приобщения студентов к основам музыкальной вокально-исполнительской культуры. Данная форма актуальна, прежде всего, для специальностей, связанных с дошкольным образованием. Цель статьи – рассмотреть позиции китайских и российских авторов на проблему коллективного музицирования, представить эффективные методы использования данной формы для музыкального образования будущих воспитателей и музыкальных руководителей в дошкольных образовательных учреждениях Китая.

Abstract: Collective vocal music-making in music education is today used at pedagogical universities in China to familiarize students with the basics of musical vocal and performing culture. This form is relevant, first of all, for specialties related to preschool education. The purpose of the article is to consider the positions of Chinese and Russian authors on the problem of collective music-making, to present effective methods of using this form for musical education of future educators and music leaders in preschool educational institutions in China.

Ключевые слова: коллективное музицирование, вокальное образование, студенты, дошкольное воспитание.

Key words: Collective Music-Making, Vocal Education, Students, Preschool Education.

В современном профессиональном образовательном пространстве Китая востребованным является множество специальностей и профилей, на которых хотят обучаться студенты. Одним из таких направлений является музыкальное образование, которое помимо того, что выступает основной образовательной программой в музыкальных департаментах университетов, активно включается в департаментах, осуществляющих подготовку будущих воспитателей в дошкольных образовательных учреждениях.

Конечно, цели музыкального образования в музыкальных институтах и департаментах отличаются от тех, которые формулируются в обучении будущих воспитателей и музыкальных педагогов в системе дошкольного образования. В последних музыка является предметом среди многих других дисциплин, направленных на подготовку воспитателей в детских садах. Следует отметить, что в Китае до сих пор ощущается нехватка воспитателей в этих учреждениях, поэтому педагогические университеты вынуждены принимать на такие специальности и профили большое количество студентов. Многие из таких студентов никогда не занимались музыкальным исполнительством, поэтому музыкальные занятия для них являются новым видом творческой деятельности. Такое огромное количество обучающих, а это примерно около 600 и более студентов требует введения инновационных форм музыкального и, в частности, вокального обучения. Традиционная индивидуальная форма обучения пению на таких факультетах невозможна, т.к. охват всех студентов индивидуальными занятиями является экономически нерентабельным. Поэтому в педагогических вузах Китая сегодня вводятся коллективные формы обучения, в том числе и вокальному исполнительству [3].

С одной стороны, для педагога, занимающегося со студентами коллективным вокальным исполнительством, представляется довольно сложным обучить всех пению – верному нижнереберному дыханию, артикуляции, звуковедению и т.д. С другой стороны, те методы, которые педагог использует в обучении студентов будут способствовать не только формированию вокальных навыков у студентов, они в дальнейшем с успехом будут использованы будущими педагогами в профессиональной работе с дошкольниками.

В работах китайских авторов отмечается, что коллективное вокальное пение отличается от хорового пения. Так, Пан Хунся [7] находит несколько

отличий между коллективным вокальным классом и хором, т.к. у них разные певческие цели. Важное отличие заключается в использовании определенного диапазона: меньшего в вокальном обучении и большего в хоровом исполнительстве за счет включения разных хоровых партий. Качественное хоровое пение всегда связано с ансамблем, что ведет к нивелированию некоторых индивидуальных тембров голосов студентов, а в индивидуальном вокале, наоборот, это не приветствуется. В хоре при исполнении можно использовать разные звуковые эффекты за счет хоровых партий, что бывает крайне редко в индивидуальном вокале.

Следует отметить, что коллективные формы обучения распространены в различных системах музыкального образования. В Европейской системе музыкального образования – это система музицирования К. Орфа. В российской системе образования коллективные формы музицирования в основном используются в инструментальном [6] и в вокально-ансамблевом исполнительстве [2]. Однако, что касается коллективного обучению пению, например, в научно-методических работах в основном речь идет об ансамблевой вокальной деятельности. В связи с этим, для настоящей статьи были использованы работы китайских авторов [1], [3], [4], [7], [8], [9], анализ и обобщение которых позволили нам выявить эффективные методы обучения студентов вокалу в коллективных формах.

В этих работах можно встретить такие методы, как упражнения на совершенствование качеств певческого голоса и «языка тела» [10], включения в обучение вокалу метода пластического интонирования, когда студенты параллельно с пением используют движение руками, головой, телом [8], а также популярные сегодня на Западе методы, связанные с «Body percussion». Этот «элемент ритма, который создается путем щелчков пальцев, хлопков, топота ног, движения корпуса, добавляет ощущение приподнятого настроения в исполнении и развивает чувство ритма» [8, с. 204].

К традиционным методам обучения вокалу в коллективных формах могут быть отнесены: демонстрация педагогом точного эталона пения, вокальные упражнения на формирование навыков певческого дыхания, на расширение певческого диапазона, артикуляционные упражнения и т.д. Освоение этих

методов даст воспитателю возможность осуществления наглядной демонстрации дошкольникам правильного пения.

В качестве универсальных методов обучения коллективному вокалу могут быть использованы различные игры, в том числе и детские, они же впоследствии могут стать основой для методического багажа педагога в работе с детьми дошкольного возраста. К таковым могут быть отнесены и голосовые игры, используемые в российском вокальном образовании детей и взрослых [5].

В заключение отметим, что коллективное вокальное музицирование на сегодня является одной из действенных форм приобщения студентов, обучающихся в педагогических вузах Китая не на музыкальных специальностях. Поиск эффективных путей реализации такой формы музыкального обучения является сегодня актуальной задачей для китайских педагогов-практиков и исследователей.

Список литературы

1. Вэй, Ли Применение метода иерархического обучения в классе вокальной музыки в общеобразовательных колледжах // Голос Желтой реки. 2019. № 11. С. 67.

2. Закизянова, Г.И. Вокальный ансамбль как одна из форм коллективного музицирования // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. 2015. С. 210–211.

3. Зин, Лен. Размышления о модели преподавания коллективного курса вокальной музыки в нормальных университетах // Северная музыка. 2016. № 24. С. 213.

4. Ли, Сянцзинь. Об Обучающей Форме Вокальной Музыки // Журнал Хубэйского института образования взрослых. 2006. № 5. С. 86–88.

5. Кищенкова, Н.Ю. Использование голосовых игр с младшими школьниками в вокально-хоровой работе учителя музыки // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы V международной научно-практической конференции. Ярославль, 2020. С. 105–108.

6. Мороз, В.Д., Слуева, О.В. Из истории становления и развития коллективного инструментального музицирования в России // Вестник

Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2014. № 4 (40). С. 87–91.

7. Пан, Хунся. О контрасте и различении вокально-музыкального коллективного и хорового классов // Образование Ганьсу. 2016. № 18. С. 89.

8. Сюй, М. Коллективное обучение вокалу в китайских университетах // Современные проблемы высшего образования. Теория и практика: материалы пятой межвузовской научно-практической конференции. Москва, 15-23 апреля 2020 г. М.: УЦ Перспектива. 2020. С. 201–206

9. Цю, Фэн. О реформе преподавания вокальной музыки Способ обучения музыкальному образованию в высших профессиональных колледжах // Журнал Чжанчжоу профессионально-технического колледжа. 2013. № 04. С. 71–74.

10. Юань, Юань. О роли языка тела в сценическом исполнении вокальной музыки // Музыка времени и пространства. 2013. №.9. С. 142–145.

УДК 378

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ВОКАЛИСТОВ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КИТАЯ

Чжан Ин

Авиационный университет, Институт музыки

г. Наньчан, Китайская Народная Республика

Аннотация. В статье автор фокусирует внимание на психолого-педагогических аспектах подготовки вокалистов в учебных заведениях Китайской Народной Республики.

Abstract. In the article, the author focuses on the psychological and pedagogical aspects of training vocalists in educational institutions of The people's Republic of China.

Ключевые слова: вокалист, обучение, вокальная психология[1], педагогика, профессиональная подготовка.

[1]В России термин «вокальная психология» не принят; употребляемый термин в данной области знаний (в более широком значении) – «психология музыкально-исполнительской деятельности».

Keywords: Vocalist, Training, Vocal Psychology, Pedagogy, Professional Training.

На сегодняшний день перед педагогом вокала стоит чрезвычайно важная задача − научить начинающего певца, будущего педагога-музыканта эффективно использовать «познавательные возможности» певческого аппарата. Именно поэтому в процесс обучения пению необходимо включать блоки знаний из различных отраслей наук: акустики, искусствознания, физиологии, музыкальной психологии, в том числе вокальной, музыкальной педагогики, методики музыкального воспитания, медицины и др., где каждая наука рассматривает конкретно какой-то один из аспектов певческой деятельности. «При изучении целостной системы дисциплинарные знания дают ключ к разгадкам, но поиск достаточно сложен – «за деревьями не видно леса», очевидна необходимость системного анализа, междисциплинарного синтеза» [1, с. 165].

По мнению китайских ученых (Чжан Руяо, Джин Руи, Ли Женюэ и др.), при подготовке вокалистов в учебных заведениях большое внимание необходимо уделять вокальной психологии, изучающей закономерности психической деятельности человека в вокальном искусстве. С точки зрения психологии, пение – это искусство настроения и эмоций, выражение внутренних мыслей и эмоций певца [9]; это совокупность физиологических движений органов дыхания, языка, резонаторов и т. д., которые продиктованы психологическим сознанием певца [5]. Суть применения вокальной психологии в обучении певцов заключается в сохранении психического здоровья, эффективного развития не только вокальных умений и навыков, но и психофизических качеств учащихся [4; 8].

Вокальная психология является важным прорывом в реформировании преподавания вокала в китайских колледжах и университетах. Для эффективности образовательной реформы в сфере вокала в образовательных учреждениях, по мнению Ли Женюэ, требуется внести изменения в идеи обучения, которые традиционно используются педагогами, использовать психологию в преподавании вокала с учетом особенностей каждого обучающегося [6, с. 184].

Любая деятельность человека осуществляется в рамках психической регуляции, а психическая деятельность напрямую связана с практическими способностями человека. Основной целью преподавания вокала является развитие у учащихся вокального мастерства, эмоциональности, выразительности, креативности в вокальном искусстве. Однако, по утверждению Ван Цзяньшу, в вокальном обучении часто уделяется больше внимания формированию различных навыков и приемов пения и игнорируется одна важная проблема, а именно: роль и влияние психологии в вокальном искусстве и образовании [3].

Вокальное обучение отличается от других дисциплин тем, что пение является чрезвычайно сложной физиологической и психологической деятельностью, тесно связанной с физиологическими механизмами и качествами психической деятельности. Поэтому преподавание вокала как уникального вида искусства требует изучения, как с физиологической, так и с психологической точек зрения. По мнению Чжан Тейи и Ся Цзиньоу, на физиологическом уровне преподаватель должен научить студента настраивать каждый голосовой орган; на психологическом уровне вокальное обучение – это скорее умственная деятельность, которая проходит через весь процесс обучения, практики и пения, т.е. истинная суть пения – это внешнее проявление умственной деятельности [9, с. 102].

Подобной позиции придерживается и Джу Луан Шэн, отмечая, что вокальная педагогика должна строиться на основе ментальной доминанты. Он утверждает, что в рамках художественной психологии между собой сочетаются различные факторы, причем особенно выделяется психологический поведенческий контроль, являющийся центром учебного процесса» [5, с. 95].

Для успешной реализации задач вокальной психологии в классе вокала необходима соответствующая подготовка преподавателей в этой области. Именно от преподавателя зависит выстраивание гармоничных взаимоотношений со студентом, создание творческой, легкой и приятной атмосферы на уроке, эффективность совместной плодотворной работы над устранением психологических зажимов, сценического волнения, над подбором репертуара с учетом психофизиологических особенностей студентов (строения голосового аппарата и пр.). Педагогу необходимо обладать не только вокальными,

но и педагогическими способностями, также он должен быть примером для подражания, «окрашивать учеников своей харизмой» [9].

Изучение психологических особенностей личности студента в процессе обучения позволяет педагогу разрабатывать адаптированные методические программы, максимально раскрывать вокально-певческий потенциал студента, способствовать его всестороннему развитию [3]. В настоящее время в основе вокального образования лежит индивидуальная, устно-ментальная модель обучения, которая строится на тонкой зависимости между преподавателем и студентом, и если преподаватель не может убедить ученика, трудно добиться желаемого результата обучения. Преподаватели, изучающие вокальную психологию и применяющие соответствующие знания в практическом обучении, не только могут обогатить и развить свой педагогический опыт, но и помочь студентам осознать собственные психологические качества, темперамент и другие характеристики, что позволит им постоянно совершенствовать вокальное мастерство [3].

Поскольку реформа музыкального образования в Китае продолжается, то в отношении преподавателей должны применяться новые стандарты. Основные задачи подготовки педагогов по вокалу в современном Китае – определить, какие дисциплины необходимо изучать, больше внимания уделять педагогической практике и сформировать стандартную модель интеграции [2, с. 77].

Чжан Гэ поднимает еще один важный вопрос, касающийся вокальной подготовки исполнителя-вокалиста и педагога-музыканта: вопрос о необходимости развития у студентов, занимающихся вокалом, артистических способностей и художественного вкуса. Этот процесс, по мнению Чжан Гэ, можно осуществлять в рамках изучения дисциплины «Вокальная эстетика» [7, с. 65].

Данная позиция, совершенно справедливо, на наш взгляд, объясняется следующим. Искусство вокального пения подразумевает эмоциональное взаимодействие между певцом и ценителем/зрителем. Чтобы адекватно передавать характер произведений различных стилей, эпох и направлений, певец должен быть всесторонне образованным человеком, хорошо знать не только музыку, но и другие виды искусства (живопись, литературу, театр и пр.). Культура певца отражается в звуке и поведении на сцене. Владеть голосом, телом, мимикой, эмоционально воздействовать, «заражать» слушателей своими

чувствами, точно передавать все нюансы, заложенные композитором в музыкальном произведении, в том числе художественный подтекст – залог успеха любого исполнителя, даже если он не обладает прекрасными вокальными данными.

В этой связи необходимо также отметить, что важной доминантой в подготовке будущих артистов-вокалистов являются такие дисциплины, как «Постановка концертного номера», «Сценическое мастерство», «Сценическое движение», «Сценическая речь», «Мастерство актера», освоение которых позволяет студентам создавать яркие сценические образы. Вокальные мини-постановки сцен из опер на институтской сцене с участием студентов являются неотъемлемой практической составляющей их профессиональной подготовки. Именно здесь можно увидеть, насколько студент овладел всеми необходимыми компетенциями, формируемыми на основе междисциплинарной интеграции. Значимость и ценность такого рода профессиональной подготовки в стенах учебных заведений не вызывает сомнений.

Список литературы

1. Майковская, Л.С., Семенова, О.В. Синергетические основы формирования информационного канала голоса как открытой биосистемы // Искусство и образование. 2018. №4 (114). С. 163–169.

2. Яо, Вэй. Подготовка специалистов вокального искусства в системах высшего музыкального образования Китая и России: дис. ... канд. пед. наук. Астрахань. 2015. 196 с.

3. 王建树.声乐教育中声乐心理学的应用研究 [J].音乐时空, 2016(07):165+184 (Ван, Цзяншу. Прикладные исследования вокальной психологии в вокальном музыкальном образовании // Музыка времени и пространства. 2016. №7. С.165–184).

4. 金锐.声乐教学中的心理因素研究[J].艺术教育,2015(11): 169 (Джин, Руи. Исследование психологических факторов в преподавании вокальной музыки // Художественное образование. 2015. №11. С. 169).

5. 鞠銮升.心理学在声乐教育中的应用研究[J].音乐时空,2015(17):95+102. (Джу Луан Шэн. Исследования по применению психологии в вокальном музыкальном образовании // Музыка времени и пространства. 2015. №17. С. 95–102).

6. 李朕樾.声乐心理学在高校声乐教学中的融合[J].戏剧之家,2019(11):184. (Ли, Женюэ. Интеграция вокальной психологии в преподавание вокальной музыки в колледжах и университетах // Дом драмы. 2019. №11. С. 184).

7. 张歌.简析声乐美学在声乐演唱中的作用[J].戏剧之家,2019(07): 65. (Чжан, Гэ. Анализ роли эстетики в пении // Дом драмы. 2019. №7. С. 65).

8. 张汝瑶.心理学在声乐教育中的应用研究[J].艺术研究,2017(01):178–179. (Чжан, Руяо. Исследования по применению психологии в вокальном музыкальном образовании // Исследование искусства. 2017. №1. С. 178–179).

9. 张铁译,夏金瓯.教育心理学在声乐教学中的应用[J].科技视界. 2012 (17): 102–103. (Чжан, Тейи, Ся, Цзиньоу. Применение педагогической психологии в преподавании вокальной музыки // Технологическое видение. 2017. № 17. С. 102–103).

УДК 377.8

СЦЕНИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО В ВОКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ КИТАЯ

Чжан Тинтин

Северо-Восточный педагогический университет

г. Чанчунь, Китайская Народная Республика

Н.Г. Тагильцева

Уральский государственный педагогический университет

г. Екатеринбург, Россия

Аннотация. Во многих педагогических вузах Китая одной из специальностей в музыкальном образовании является вокальное исполнительство. Обучаясь по такой специальности, студенты осваивают не только вокальное искусство, но и сценическое мастерство, которое необходимо, как для постановки оперных спектаклей и их фрагментов, так и для того, чтобы учитель, обучая учащихся школ музыке, использовал эти навыки для повышения их творческого потенциала. В процессе традиционного обучения вокальному исполнительству студенты должны уметь совмещать пение и движение, пение и танец, учиться артикулировать слова для достижения

понимания у публики того, о чем поется в произведении. Способствовать этому могут тренинги на включении в общение с партнером по спектаклю, упражнения на пластику рук, движения по кругу, китайские двигательные практики.

Abstract: In many pedagogical universities in China, one of the specialties in the mainstream of music education is vocal performance. Studying in this specialty, students study not only vocal art, but also master the stage skills, which is necessary both for staging opera performances and their fragments, and in order to teach school students to use these skills to increase their creative potential in the classroom music. Based on traditional teaching of vocal music, students should learn to combine singing and movement, singing and dancing, learn to articulate words in order to achieve an understanding among the public of what is sung about in the work. This can be facilitated by trainings on the inclusion in communication with a partner in the performance, exercises for plastic hands, movements in a circle, Chinese movement practices.

Ключевые слова: сценическое мастерство, вокальное обучение студентов, педагогические университеты.

Key words: Stage Skills, Vocal Training of Students, Pedagogical Universities.

В современных педагогических вузах Китая сегодня открываются вокальные факультеты. Такие факультеты есть в Северо-Восточном педагогическом университете города Чанчунь, в Нанкинском, город Нанкин и Сычуаньском, город Чэнду педагогических университетах.

В этих университетах студентам преподается сольное пение, история вокального исполнительства, методика вокала, однако, недостаточное внимание уделяется сценическому мастерству, которое должно формироваться, прежде всего, в оперном классе. Ни один фрагмент оперного спектакля не может быть качественно поставлен в стенах университета без сформированных у студентов навыков сценического мастерства. Китайские авторы утверждают, что для качественного обучения вокалистов в колледжах при университетах, на вокальных факультетах необходимо обучать студентов сценическому или актерскому мастерству: движению, танцам, что авторы определяют как «язык тела» и четкой артикуляции. Все это понадобится студентам в будущей работе в театрах [1; 2]. Однако, большинство студентов после окончания университета идут работать в школу и преподают уроки музыки. В этой профессиональной

деятельности навыки сценического мастерства нужны тоже как для выстраивания определенной драматургии урока, так и для включения детей в художественное творчество, например, при постановке спектаклей во внеурочное время.

Анализ литературы по сценической подготовке китайских студентов на вокальных отделениях университетов (колледжах), показал, что в данной подготовке имеются большие пробелы. Студенты, удачно справляясь с оперными партиями, не могут совмещать пение и движение. Их жесты при пении не соответствуют эмоциональному тону исполняемых арий и отрывков из опер. Движения на сцене скованы и не соответствуют развитию действия в опере. Часто студенты не могут совмещать пение и танцевальные движения, при выполнении которых у них сбивается дыхание, они начинают петь неритмично, не совпадая с аккомпанементом и с другими участниками спектакля, если разучивается ансамблевый фрагмент оперы.

Одной из трудных задач для студентов в исполнении оперных арий является нечеткое и неверное произношение слов. Известно, что в Китае проживает около 56 народностей и каждая из них имеет свои особенности языка. Поэтому многие студенты, приезжающие из разных китайских провинций, как отмечают китайские исследователи, неверно и невнятно произносят слова, отчего слушатели не могут понять содержание вокальных произведений [1]. В китайской национальной опере артисты демонстрируют утрированные эмоции, сложные движения, чересчур выразительную мимику. Примеры чрезмерной двигательной активности под влиянием такой музыки, проявляются и у студентов, исполняющих западноевропейские оперные произведения, в которых такое утрированное выражение чувств является неуместным.

Анализ работ китайских авторов [1], [4, [6], российских исследователей [3], [5], а также собственный педагогический опыт одного из авторов данной статьи позволяют определить наиболее эффективные способы формирования навыков сценического мастерства у студентов, обучающихся в педагогических университетах Китая на вокальных факультетах (колледжах). Так для верного ощущения пространства сцены и, соответственно, точного движения, совпадающего с фабулой оперного спектакля, студент должен иметь навык движения с «близким» и «далеким» партнером по пространству сцены. Для этого

в процессе исполнения оперной арии студент должен включаться в своеобразный тренинг на «близкое» и «далекое» общение с партнером. Для этого он должен использовать не только силу голоса, но и движения, соответствующие «далекому» и «близкому» общению с тем или иным оперным персонажем.

Для формирования двигательной активности студентов можно включать упражнения на пластические движения руками. Следует отметить, что в традиционной китайской опере пластичное круговое движение рук является необходимым элементом в театральном действии. «Круг» в китайской опере связан с «кругом» китайского Тайцзи, который трактуется в философии как космическое основание, порождающее две противоположности – Янь и Инь [4; 6]. Даже линейное движение в китайской опере, согласно идее Тайцзи, в конечном итоге является окончательной формой «круга». В связи с этим, при постановке китайской классической оперы студентам следует иметь навык кругового движения, который тоже достигается путем тренировок – совмещения пения с движением по кругу.

Для освоения студентами произведений китайской национальной оперы особенно полезны будут китайские двигательные практики – упражнения «по воплощению тела», по формированию навыков «языка тела» [7]. Эти упражнения используются как для статики в пении, когда певец принимает эстетичную форму для пения, так и для динамики – движения, воплощенного в прекрасной форме. Иногда в такой динамике руки певца могут изображать плавное круговое движение, тогда как движение ног требует четкого попадания в ритм музыкального произведения. Для выработки данного навыка можно использовать упражнения на статику рук, но четкое движение ног и, наоборот, упражнения на включение рук в сложные движения – круговые или линейные с подъемом вверх и раскачиванием в стороны и простые мерные шаги.

Многие китайские авторы, рассматривающие особенности подготовки оперных певцов, отмечают, что хорошее оперное сценическое представление артистами должно не только демонстрировать отличный вокал, но и умение органично включать в вокальное исполнение движение, танец, что является гарантией успеха такого представления у слушателей [3].

Проявление вокальных способностей сообразно драматическому действию, которое невозможно без сформированного сценического мастерства актеров, даст возможность демонстрации высокого оперного искусства и сможет оставить глубокое эстетическое впечатление у зрителя [4].

Список литературы

1. Гонг, Яхонг. Исследование по созданию системы учебных программ сценического времени для специальности вокальное исполнение – Музыкальная школа педагогического университета Сычуани // Сычуаньская драма. 2015. № 7. С. 141–143.

2. Лу, Цзяньчжу. О практической ценности вокально-педагогической сцены // Академический журнал Дунцзян. 2009. № 2. С. 102–105.

3. Покровский, Б.А., Го, Чжаохонг. Оперный актер. Особенности искусства // Музыкальное искусство. Издание Шанхайской консерватории. 1992. № 4. С 65–71.

4. Синь, Юге. Об обучении традиционной китайской опере // Журнал Китайской академии традиционной китайской оперы. 2008. № 3. С. 112–114.

5. Смелкова, Т.Д., Савельева, Ю.В. Основы формирования вокально-сценического мастерства в классе сольного пения // Научное мнение. 2018. № 12. С. 107–111.

6. Сяо, Лин. Совершенствование исполнительских навыков в практике вокального музыкального искусства // Журнал Южно-Центрального Университета Национальностей: Гуманитарные и Общественные науки. 2012. № 3. С. 179–180.

7. Юань, Юань. О роли языка тела в сценическом исполнении вокальной музыки // Музыка времени и пространства. 2013. № 9. С. 142–145.

УДК 786.2

ОСОБЕННОСТИ ОТРАЖЕНИЯ ТРАДИЦИЙ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА НА ГУЦИНЕ В ФОРТЕПИАННОЙ ОБРАБОТКЕ «ТРИ ВАРИАЦИИ НА МЕЛОДИЮ ЦВЕТУЩЕЙ СЛИВЫ» ВАН ЦЗЯНЧЖУНА

Ми Яоюй

Казанская государственная консерватории имени Н.Г. Жиганова

г. Казань, Россия

Г.И. Батыршина

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению художественно-стилевых особенностей и образного строя фортепианной обработки пьесы для гуциня «Три вариации на мелодию цветущей сливы» Ван Цзянчжуна. Внимание авторов уделяется фактурным средствам звукоподражания гуциню в фортепианной обработке, возможностям отражения традиций исполнительства на гуцине средствами фортепианной звучности.

Abstract. The article is devoted to the stylistic features and images in piano arrangement of guqin piece “Three Variations of Plum Blossom Melody” by Wang Jianzhong. The authors pay special attention to the textural tools of sound imitation of guqin in piano piece, the possibilities of reflecting the traditions of performing on guqin through the piano sonority.

Ключевые слова: китайская музыка, гуцинь, фортепианная обработка, звукоподражание, Ван Цзянчжун, «Три вариации на мелодию цветущей сливы».

Key words: Chinese Music, Guqin, Piano Arrangement, Sound Imitation, Wang Jianzhong, “Three Variations of Plum Blossom Melody”.

Традиционный китайский струнный щипковый инструмент гуцинь 古琴, или «древний цинь» – один из старейших музыкальных инструментов мира, насчитывающий трехтысячелетнюю историю. Искусство игры на гуцине стало олицетворением богатства и духовной глубины китайской музыкальной

культуры. Оно было признано ЮНЕСКО и 7 ноября 2003 года включено в свод шедевров устного и нематериального культурного наследия человечества.

Искусство игры на гуцине и его многовековая история привлекают ученых всего мира и отражены в исследованиях таких авторов, как Guo Ping, Tsun-Yuen Lui, Robert Hans van Gulik, Harriet Rosemary Ann Gaywood, Frederic Lieberman, Xu Junyue, Xu Xiaoying и др.

Этот семиструнный щипковый хордофон является разновидностью цитры, традиционно известен также как цинь 琴 (цитра), обозначается и как цисяньцинь 七絃琴 (семиструнный цинь), гоюэ чжифу 国樂之父 («отец китайской музыки»), шэнжэнь чжици 聖人之器 («инструмент мудрецов», «атрибут совершенномудрого»).

Гуцинь считается одним из самых благородных, «истинно традиционных» национальных инструментов, отличающихся от распространившихся в более позднее время «варварских» струнных смычковых «подъемных» (переносных) инструментов семейства «хуцинь» 胡琴.

Создание гуциня приписывается легендарному Фу Си 伏羲 – первому императору Китая, правителю (вану) Поднебесной и божеству, повелителю Востока, правившему 115 лет с 2852 по 2737 гг. до н. э. Инструмент Фу Си имел квадратный низ – символ Земли и округлый верх – символ Неба; 5 струн – символ 5 мировых стихий (металл, дерево, вода, огонь, земля); большую голову – символ правителя, тонкую шею – символ народа.

Гуцинь упоминается во многих древних трактатах и учениях. Инструмент называют «инструментом мудрецов»; на нем играли мыслители и поэты. О статусе гуциня говорит фраза из трактата «Ли Цзи» («Книга ритуалов», IV–I вв. до н. э.), входящего в классическое «Пятикнижие» Конфуцианского канона: «Благородный муж не расстается со своим цинь или се без веской причины». О магических свойствах гуциня и других инструментов церемониальной «изящной музыки» «яюэ» и их применении в конфуцианских обрядах говорится в трактате «Шицзин» («Книге песен», XI–VI вв. до н.э.), по преданию, составленном Конфуцием. В труде «Исторические записки» Сыма Цяня,

жившего на рубеже II–I вв. до н. э. указано, что «Конфуций пел [песни, оды и гимны], играя на цине, стремясь привести их в согласие с тонами совершенных древних песен».

Искусство игры на гуцине было источником вдохновения для современной профессиональной художественной и музыкальной культуры. Инструмент воплощен в произведениях литературы и изобразительного искусства, а произведения для гуциня легли в основу композиторских сочинений, обработок и транскрипций.

Среди выдающихся китайских композиторов, сделавших фортепианные обработки произведений для гуциня, особняком стоит Ван Цзянчжун (1933–2016) – композитор, пианист и педагог, профессор, вице-президент Шанхайской консерватории.

Его фортепианная обработка «Три вариации на мелодию цветущей сливы» (1973) создана на основе одноименной пьесы для гуциня, относящейся к классическому образцу китайской придворной музыки «яюе» и известной с периода правления династий Тан (618–907). Существует версия, что пьеса существовала ранее – с периода династий Цзинь (265–420) и Суй (581–618) и исполнялась на флейте ди, а в период династии Тан ее переложил для циня Янь Шигу (581–645), китайский литератор и лингвист.

Поэтической программой пьесы может выступить одно из многочисленных стихотворений о цветущей зимой сливе «мэйхуа» (сюжет очень популярен в китайской поэзии), например, «Снег и цветущая слива» Лу Мэйпо *卢梅坡*, жившего в период династии Сун (X–XIII вв.).

«Мэйхуа» – сорт китайской сливы, воспетый многими китайскими художниками и поэтами. Слива начинает цвести белыми цветами в конце зимы, еще при лежащем снеге и холодной погоде, чем олицетворяет чистоту и праведность, свободу и стойкость от соблазнов «чэньай» (букв. «земной пыли»). В то же время снег символизирует рациональное начало, а слива – чувственное.

Вероятно, Ван Цзянчжун как композитор, плодотворно работавший в период «Культурной революции», опирался не только на древний музыкальный источник и классический художественно-поэтический образ,

но и на стихотворение Мао Цзэдуна «Воспевая цветы сливы» 1958 года, в котором образ цветущей сливы получил новое, революционное звучание.

Данная обработка – это развернутая концертная пьеса, виртуозная транскрипция, музыкальные образы которой полностью соответствует эстетике исполнительства на гуцине. Пьесу отличает легкость и воздушность фактуры, прозрачность, утонченность гармонической организации и тембровая красочность лирических образов первой части и виртуозный блеск и романтический пафос – кульминационных разделов быстрой части.

Композитор воссоздает живописный элемент, присутствующий в поэтических произведениях, передает любование красотой цветущей сливы, ее благоуханием и внутреннюю экспрессию от пробуждающихся весной чувств.

Пьеса, как и первоисточник, ориентируется на двухчастную структуру, включает вступление и коду, повторы «темы Мэйхуа» и контрастные эпизоды в первой части создают эффект присутствия элементов формы рондо. Музыкальное развитие опирается на характерный для китайской музыки принцип варьирования.

Вступление имитирует величественное звучание нижнего регистра гуциня, рисует картину снежной зимней ночи. Гулкими аккордами нетерцовой структуры с форшлагами басовых звуков передается глубокий и густой тембр инструмента, протяженность звучания.

«Тема Мэйхуа» живописно передает очарование пробуждающейся природы и утренней зари, красоту сливы, которая готова раскрыть свои бутоны. В разделе «тема Мэйхуа», как и в оригинале, проводится трижды, подвергаясь вариационным изменениям, меняясь, тонально, фактурно и гармонически.

В этой пьесе Ван Цзянчжуна использует богатый темброво-колористический и виртуозный потенциал фортепиано, ориентируясь на достижения в этой области композиторов-романтиков и французских импрессионистов. На стиль последних напоминает, например, полифония мелодических пластов на фоне гармонической педали.

Композитор имитирует различные приемы игры на гуцине, используя арсенал фактурных приемов и исполнительских средств (педаль, арпеджиато, rubato, мелизматика и др.):

– скольжение по струне вверх и вниз, переходы на одной струне «Чуо», «Чжу», «Шан», «Сиа» – средствами пунктирного ритма и мотивами с залигованными нотами;

– гулкое, богатое обертонами звучание «Сан Инь» низких открытых струн – через изложение аккордами нетерцовой структуры с форшлагами октав в басу на педали, изложение параллельными интервалами;

– вибрато «Инь», «Нао», «Чанг Инь» и др. – средствами арпеджированных аккордов;

– переборы по струнам – через изысканные пассажи гармонических фигураций и др.

Пьеса является примером успешного претворения традиций искусства игры на гуцине средствами фортепианной звучности. В ней представлен широкий спектр фактурных и колористических возможностей фортепиано: арпеджированные фигурации, элементы подголосочной полифонии, обогащающей основную мелодию, богатая орнаментика, создающая яркий национальный колорит.

При явном отражении в пьесе «национального» начала, пьеса имеет опору на логичный функционально-гармонический план, использует фактурные элементы, характеризующие ее как близкой к жанру западноевропейской фортепианной транскрипции.

Фортепианная обработка «Три вариации на мелодию цветущей сливы» представляет «золотой фонд» китайской фортепианной музыки, входит в концертный репертуар известных пианистов и включается в учебные программы студентов консерваторий в Китае. Ее исполнение требует от пианиста виртуозных качеств, владения различными видами крупной и мелкой техники, развитого мелодического, полифонического мышления и тембрового слуха.

УДК 378.147

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

А.В. Глузман

Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского

г. Ялта, Россия

Аннотация. Рассматриваются этапы становления музыкального искусства в Крыму. Раскрываются особенности развития музыкального образования на протяжении XIX – XXI веков.

Abstract. The stages of the formation of musical art in the Crimea are considered. The features of the development of music education during the XIX – XXI centuries are revealed.

Ключевые слова: музыкальное образование в Республике Крым, музыкальное искусство, деятели музыкальной педагогики.

Key words: Musical Education in The Republic of Crimea, Musical Art, Figures of Musical Pedagogy.

Историографию описываемого феномена можно разделить на три основные группы: дореволюционную, советскую и современную. Дореволюционная историография касается общих аспектов развития музыкального образования в Крыму.

Первый (конец XIX – начало XX столетия) этап развития музыкального образования в Крыму ознаменовался несколькими значимыми событиями. Одной из особенностей развития музыкальной культуры и образования стало образование российско-татарских министерских школ (РТМУ), при которых было открыты классы музыкально-эстетического воспитания. Такие классы организовались с целью музыкального образования детей, а также для их обучения игре на музыкальных инструментах. Кроме этого, в Симферопольской татарской учительской школе (СТУШ) сформировалась система музыкально-эстетического воспитания, которая способствовала развитию культурной среде жителей Таврической губернии [1]. Еще одним важным событием стал приезд В.С. Калинникова, который после завершения обучения в Музыкально-

драматическом училище Московского филармонического общества приехал на лечение в Ялту и в течение нескольких лет преподавал пение в ялтинской гимназии и выступал в качестве дирижера. Автор многих музыкальных произведений духовного характера, он был ярким носителем национальных традиций русского классического музыкального искусства и внес значимый вклад в развитие музыкального образования и искусства в Крыму. Важную миссию в этот период выполнил А.А. Спендиаров, который явился основателем одной из первых детских музыкальных школ в Крыму. Кроме написания ярких музыкальных произведений, наполненных армянским эпосом, он был инициатором и организатором музыкальной жизни в Крыму.

В 1905 году в крымско-татарских школах – рушдие, светских городских училищах или общеобразовательных мектебе высшего образования, были включены занятия музыкой. Целью мектебе-рушдие было создание учительского корпуса для начальных новометодных учебных заведений крымских татар и подготовки абитуриентов для государственных школ и конфессионных медресе [2]. Кроме этого в начале XX столетия в различных городах Таврической губернии были организованы Евпаторийская и Керченская женские гимназии, реализующих программы двухлетних педагогических курсов, включающих и обучение музыкальным дисциплинам.

В 1910 году по инициативе С.В. Рахманинова в Симферополе было организовано отделение Российского музыкального общества, при котором открылось музыкальное училище, ставшее центром академического, профессионального музыкального образования в Крыму. В училище был организован симфонический оркестр, с которым впоследствии выступали знаменитые дирижеры: В. Сук, Н. Малько, Л. Штейнберг, пианисты и скрипачи с мировым именем: В. Горовиц, Э. Петри, Н. Мильштейн, Д. Ойстрах.

Второй (1917 – 1991 гг.) этап развития музыкального образования в Крыму был связан с открытием в Ялте в 1944 году педагогического училища, на базе которого в 1957 году было открыто музыкально-педагогическое отделение, готовящее учителей музыки и пения для общеобразовательных школ Крыма [4, с. 296]. На протяжении нескольких десятилетий в составе музыкально-педагогического отделения функционировало несколько предметных комиссий по классу фортепиано, вокала, хорового дирижирования, народных

инструментов, теории и методики музыкального воспитания в школе, которые готовили квалифицированных специалистов для дошкольных и средних образовательных учреждений Крыма. В 1995 году в реорганизованном Ялтинском педагогическом колледже был осуществлен первый выпуск студентов по специальности «Музыкальное воспитание» – будущих преподавателей музыки для общеобразовательных и музыкальных школ крымского региона. Впоследствии колледж осуществлял подготовку специалистов по специальностям: «Музыкальное воспитание» и «Музыкальное искусство» с дополнительной квалификацией «Преподаватель мировой художественной культуры».

В этот период по-прежнему известным и престижным являлось Симферопольское музыкальное училище, которому в 1940 году было присвоено имя П.И. Чайковского.

Третий (1991 г. – по настоящее время) этап. В 1993 году был организован *Крымский инженерно-педагогический институт* (позднее – Крымский инженерно-педагогический университет), который с самого начала функционирования стал готовить специалистов в сфере музыкальной педагогики и крымскотатарского музыкального творчества [1].

На базе организованного в 2005 году *Крымского университета культуры, искусств и туризма* началась подготовка специалистов для культурно-просветительской деятельности. В 1998 году на базе Ялтинского педагогического колледжа был организован Крымский государственный гуманитарный институт (с 2005 года – Крымский гуманитарный университет). В этот период началась подготовка специалистов по таким направлениям, как: музыкальное искусство, музыкальная педагогика, музыкальная режиссура, музыкальное искусство эстрады. Студенты института приобретали квалификацию: учителя музыки и мировой художественной культуры, преподавателя музыкального инструмента, артиста ансамбля, концертмейстера, хормейстера для работы в высших учебных заведениях I-II уровня аккредитации, учебных учреждениях разных типов, а также преподавателя музыкальных школ, домов детского и юношеского творчества. Выпускников вуза с удовольствием принимали на работу в симфонические, духовые и народные оркестры, хоровые коллективы. Первые

магистры стали музыкальными редакторами радио и телевидения, а также регентами в ведущих храмах Крыма.

Открытие аспирантуры для ученых-педагогов, работающих в сфере музыкальной педагогики, позволило подготовить ряд кандидатских диссертаций по актуальным проблемам: «Развитие музыкально-педагогической культуры крымскотатарского народа (конец конец XIX – начало XX ст.) (З. Алиева, 2012 г.); «Формирование профессиональной готовности будущего учителя музыки к самостоятельному изучению инструментальных произведений» (В. Сологуб, 2012 г.); «Формирование коммуникативной компетенции будущих учителей музыки в процессе изучения профессиональных дисциплин» (Р. Комурджи, 2014 г.). В 2015 году на базе Гуманитарно-педагогической академии Крымского федерального университета имени А.И. Вернадского в городе Ялте была организована подготовка бакалавров и магистров в области музыкального искусства по специализациям: «Инструментальное исполнительство», «Хоровое дирижирование»», «Академический вокал», «Народное пение», выпускники которой влились в состав академического симфонического оркестра Крымской государственной филармонии, коллективы музыкальных школ и центров детского музыкального творчества.

Таким образом, на протяжении последнего столетия ориентация музыкального образования была связана с формированием у обучающихся светской и духовной музыкальной культуры, освоением традиций музыкально-эстетических традиций народов, населяющих Республику Крым.

Список литературы

1. Алиева, З. Развитие музыкально-педагогической культуры кримскотатарского народа (конец XIX – начало XX ст.): автореф. … канд. пед. наук (13.00.01). Ялта. 2012. 16 с.

2. Ганкевич, В.Ю. Очерки истории крымскотатарского народного образования (реформирование этноконфессиональных учебных заведений мусульман в Таврической губернии в конце XIX – начале XX веков) / В.Ю. Ганкевич. Симферополь: Таврия. 1998. 164 с.

3. Образование и педагогическая мысль Крыма (XIX – XX столетия): Монография. / Под общ. ред. А.В. Глузмана, Л.И. Редькиной. Киев: Знания Украины. 2007. Т. I. 384 с.

4. Образование и педагогическая мысль Крыма (XX – начало XXI столетия): Монография / Под общ. ред. А.В. Глузмана, Л.И. Редькиной. Киев: Знания Украины. 2008. Т. II. 359 с.

УДК 552:7.01

СУФИЗМ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ И ИСКУССТВЕ КРЫМА

О.И. Журавлева

Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского

г. Ялта, Россия

Аннотация. Статья посвящена влиянию духовной практики, философии и эстетики суфизма на художественную культуру и искусство Крыма.

Abstract. This article deals the influence of spiritual practice, philosophy and aesthetics of Sufism in the artistic culture of the Crimea.

Ключевые слова: суфизм, ислам, эзотерика, «крутящиеся дервиши», культура и искусство Крыма.

Key words: Sufism, Islam, Spirituality, The «Whirling Dervishes», Culture and Arts of Crimea.

Актуальность. Суфизм как религия, духовная практика, философия и искусство всегда привлекал особое внимание теологов, историков и искусствоведов различных стран и национальных культур. Более того, именно сейчас, в связи с изменившейся идеологической ситуацией и отношением к религии, возрастает интерес к нравственным и эстетическим ценностям суфизма. Одновременно с этим, никакая другая сторона его не вызывала такие споры и не была столь популярной, как музыка и танец. Сегодня суфийская практика. в виде музыки и танца, оценивается современными философами и искусствоведами как ментальная культура многочисленных народов, исповедующих ислам.

Уровень исследованности проблемы. В настоящее время количество научных исследований весьма малочисленно. Исключение составляют работы известных российских и зарубежных востоковедов Е. Бахревского [1], Н.И. Пригариной [2], Т. Усеинова [3], П. Успенского [4], К.В. Эрнста [5].

Цель и постановка задач – развитие суфизма в культуре и искусстве Крыма в аспекте изучения музыки и танца, так называемых «вертящихся дервишей», традиции которых сохранились в разных странах и сегодня.

Содержание. Значимым явлением сегодня необходимо считать возрождение суфизма в культуре и искусстве Крыма, который всегда был регионом достаточно широкого распространения суфийских идей и располагал довольно разветвлённой сетью религиозных братств, о чем свидетельствует достаточно объёмное наследие, принадлежащее перу крымских теологов прошедших веков – Рукнеддин Ахмедбин Мухаммед Абдульмумина (ум. 1382), Ибн Араби – Фусус-альхикема, Зияэд-дин бин Садуллаха (ум. 1378/79). Опираясь на древние исторические хроники можно выделить около пятнадцати суфийских центров в Крыму.

Как известно, ислам запрещал использовать искусство в религиозных формах богослужении. Однако суфизм всегда уделял искусству огромное внимание, ибо «… искусство служит духовным опытом гармонизации человека во взаимоотношении с природой и религией, поскольку в религиозном сознании она является божественной субстанцией» [5, с. 94]. Есть много примеров, демонстрирующих огромную силу воздействия голоса при чтении Корана.

Одновременно с пением суфии братства Мевлеви использовали в ритуале саме (сема) вращательное движение для вхождения в экстаз и состояние транса. За это их и прозвали «вертящиеся (кружащиеся) дервиши». Основателем братства Мевлеви был персидский поэт, мыслитель и гуманист XIII века Джалад эд-Ди-ном Руми.

Древнейшие корни, высочайший уровень культуры и искусства Крымского ханства, близость родов с турецкими султанами создали условия для распространения суфизма в Крыму. На территории Крыма возникли суфийские храмы, с характерными для них новыми формами «храмового действа». В Евпатории до настоящего времени сохранился уникальный музейный комплекс Текие Дервишей – единственный в Европе монастырь дервишей XV в.,

некогда принадлежавший дервишам суфийского братства Мевлеви. Здесь в скромном по убранству зале монастыря проходили действа монахов – суфиев. В начале XX века выдающийся русский теолог, эзотерик и философ Петр Успенский в 10-й главе – «Дервиши Мевлеви» – в книге «Новая модель вселенной», красочно и выразительно описывает этот ритуал.

Искусство «кружащихся дервишей» впечатлило не только П. Успенского. Им увлекались многие представители науки начала XX века, в том числе и З. Фрейд. Однако после присоединения Крыма к Российской империи дервишам отказали проживать в крымских храмах. Только евпаторийская мечеть, на территории которого находился храм дервишей, смогла просуществовать до 1924 года, поскольку была частью мусульманской мечети.

Коснемся некоторых сторон религиозно-художественной и эстетической природы религиозного искусства дервишей. Виды кручения тела, называемые спином (от англ. spin – вертеться, вращаться), часто в сочетании с музыкой и «молитвами», с древнейших времен используются для медитационных практик. Человек, настраивая и контролируя свое дыхание (потоки праны), изменяет свое сознание и воспринимает себя и окружающий мир через создание калейдоскопа энергетических узоров сакрального геометрического пространства, способствующего синхронизации, саморегуляции и очищению. В этих условиях, музыка (пение, игра на инструментах) и танец – это мета язык уникального архетипа сознания и группового поведения. Настрой и синхронизация на общую частоту, позволяют дервишам открывать порталы энерго информации для коллективного зикра (особый тип совместного действия).

Как известно, четыре части песенного и художественного зикра представляют определенную форму «мистического действия» – от осознания самости к восприятию себя как части коллективного целого, устремленного к Божественному. Важным моментом здесь служил четкий ритм, отбиваемый бубном или барабаном, который вводил группу людей в измененное состояние сознания. Подобное явление применяется в современной трансовой психоделической музыке, берущей начало от различных древний техник. До середины XX века перечисленные практики были малознакомы жителям Европы и США, интерес к ним возник благодаря именно практикам дервишей,

вошедших в культуру этих стран в начале как экзотическое искусство, а затем и медитативной практике. Сакральные танцы всегда носят характер общения с чем-то Высшим, с попыткой наладить контакт со своим глубинным Я. В этом и кроется тайна искусства древнего танца, вечная его красота и ценность. Поднимаясь над национальным и фольклорным он становится архетипичным для любого человека, в том числе и современного.

Выводы. Трудно в полной мере оценить масштабы описанного феномена, секреты и потенциал его влияния на культуру и музыкально-пластическое искусство народов Крыма. Это та грань проблемы, которая ждет своего исследования в современной философии, искусствознании и этнопсихологии. Однозначным является то, что духовная и художественная культура Крыма во многом замешана на элементах, имеющих непосредственное отношение к суфизму, как в простонародной среде, так и просвещенных кругах. В связи с этим, необходимы исследования, которые бы позволили изучить суфизм как духовный и художественный опыт народов Крыма, включая вопросы музыкально-пластического искусства, подчеркнув в них всё самое значительное, эстетическое и художественно значимое.

Список литературы

1. Бахревский, Е. Суфизм в Крыму (по материалам «Книги путешествия Эвлии Челеби») // Бахчисарайский историко-археологический сборник. Вып. I. / Ред.-сост. И.Н. Храпунов. Симферополь: Таврия. 1997. С. 395–402.

2. Пригарина, Н.И. Суфизм в контексте мусульманской культуры / Н.И. Пригарина. М.: 1989. С. 3–4.

3. Усеинов, Т.Б. Религиозно-суфийная литература Крымского ханства // Культура народов Причерноморья. 2001. № 26. С. 289–291.

4. Успенский, П.Д. Новая модель вселенной. Пер. Н. В. фон Бока. – СПб: Издательство Чернышева. 1993. 560 с.

5. Эрнст, К.В. Суфизм. Пер. с англ. А. Горькавого. – М.: Фаир-Пресс. 2002. 320 с.

УДК 7.03

РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСКУССТВО БУРЯТИИ»

Т.И. Жамбаева

Восточно-Сибирский государственный институт культуры

г. Улан-Удэ, Россия

Аннотация: в статье рассматривается специфика преподавания дисциплины «Искусство Бурятии», приводится содержание курса, оценочные средства в контексте вопроса о формировании регионального искусствоведения.

Abstract. The article describes the specificity of training bachelors in the field of “Theory and history of art”; the content of the course “The Art of Buryatia” and some evaluative tools are given in the context of the urgent issue of the formation of regional art history.

Ключевые слова: искусство, Республика Бурятия, студент, художественное образование, учебный процесс.

Key words: Art, Republic Of Buryatia, Student, Art Education, Educational Process.

Художественное образование является неотъемлемой частью творческого потенциала и развития Республики Бурятия, формирования кадров в области культуры и искусства. Одним из ведущих вузов как в республике, так и в регионе Восточная Сибирь, является Восточно-Сибирский государственный институт культуры. Здесь осуществляется подготовка бакалавров и магистров по гуманитарным, творческим направлениям, среди них: искусство народного пения, дирижирование, народная художественная культура, педагогика балета, дизайн, декоративно-прикладное искусство и народные промыслы и др.

По мнению профессора Т.М. Степанской, «До 1990-х г. искусствоведческое образование было приоритетом нескольких вузов страны, в первую очередь столичных, <…> ситуация в российском пространстве изменяется на рубеже XX-XXI столетий. К этому сложились объективные предпосылки, прежде всего развитие современного искусства и музейного дела в Сибири» [2, с. 112]. Одним из первых региональных вузов, начавшим

профессиональную подготовку искусствоведов, стал Алтайский государственный университет, где набор специалистов начался в 1991 г. С 2007 г. во ВСГИК ведется подготовка бакалавров по направлению «Теория и история искусства», будущих искусствоведов. Подготовка строится, с одной стороны, на основе общероссийских традиций и стандартов, с другой стороны, направлена на отражение специфики региональных историко-культурных и художественных особенностей. В учебных планах можно выделить такие дисциплины регионального компонента как: «Искусство стран Востока», «Искусство буддизма», «Литература Сибири и Дальнего Востока», «Культура и искусство Сибири и Дальнего Востока», «Искусство Сибири», «Культура и искусство Восточной Сибири», «Искусство Бурятии».

Основная сложность в преподавании дисциплин регионального компонента заключается в том, что спектр направлений, входящий в национально-региональный компонент, представляется довольно объемным. Он наполнен разнородным по своей специфике материалом и более того, многие аспекты искусства Бурятии еще не получили должной научной апробации. В данной области прослеживаются тесные междисциплинарные взаимосвязи, уходящие корнями в историю центральноазиатских народов, процессы миграций этнических групп Сибири, отсюда сходство и различия в элементах традиционной культуры; также, вхождение территории Забайкалья в индо-буддийский ареал, вовлекло бурятские роды в тесные контакты с Тибетом, Монголией; огромный пласт сюжетно-тематической линии искусства Бурятии связан с фольклорными традициями, православной культурой и т.д. Многообразие направлений творчества художников и мастеров декоративно-прикладного искусства Бурятии представлено широким диапазоном тем, включающим современные тенденции модернизма и постмодернизма, но при этом, исторические центральноазиатские и евразийские корни, традиционное бурятское искусство с его народными истоками остаются неотъемлемой частью творческих поисков современных художников.

Структура разделов и тем дисциплины «Искусство Бурятии» строится согласно историческому развитию региона: первобытное искусство на территории Байкальского региона; кочевая культура и скифо-сибирский звериный стиль; формирование традиционной культуры бурят: жилище, костюм;

виды народного искусства; бурятский орнамент; многообразие этносов и взаимовлияние культур (якуты, ханты, тувинцы, эвенки, семейские, казаки); значение буддизма в культуре и искусстве Забайкалья, православное искусство на территории Забайкалья; архитектурные памятники Бурятии XIX-XX вв.; искусство Бурятии в XX в.; традиции и новаторство в искусстве Бурятии XX-XXI вв.; сложение арт-рынка в регионе.

Этническая самобытность, традиции и новаторство сегодня рассматриваются сквозь призму времени – кон. XX – нач. XXI вв. в студенческих докладах, рефератах, курсовых и дипломных работах – это традиции художественной обработки дерева, семантика бурятского орнамента, поиск художественной трактовки архетипов, стиль «буряадзураг», буддийское искусство Бурятии, монументальное искусство в градостроительном облике Улан-Удэ, неоархаика как художественное явление в искусстве Бурятии и Сибири и др. Исходя из приведенной тематики, можно отметить необходимость введения этнопедагогики как метода преподавания, что позволит приблизится к сути произведений искусства, раскрыть его характер через углубленное изучение традиционной культуры, во взаимосвязи этнографии, истории, фольклора, археологии, буддологии и др.

В ходе изучения курса дисциплины «Искусство Бурятии» проводятся различные виды контроля: сообщение, презентация, тест, реферат; к узкопрофессиональным можно отнести следующие виды: эссе, викторина, описание и анализ произведения искусства, терминологический диктант. Форма написания эссе предполагает свободное изложение впечатлений, событий от посещения выставки, конкурса и т.д. «Викторина направлена на визуальное знание произведений искусства, имя автора, понимание терминов, обозначающих материал, технику произведения, соотношения хронологической даты и художественного стиля. студенты готовятся по заранее составленному списку произведений, при этом повторяют лекционный материал, работают с учебной литературой, запоминают параметры записи произведения искусства, например: Пластина поясная с изображением барана и рыси. II до н.э. – I в. н.э., Дырестуйский могильник. Джидинский район, Бурятия. (Национальный музей РБ, музей Истории Бурятии им. М.Н. Хангалова)» [1, с. 55].

Описание и анализ произведения искусства – письменная работа, направленная на изучение стилистического анализа содержания, форм произведения; например, при описании и анализе памятника архитектуры студенты придерживаются плана работы: 1. Историческая справка; 2. Месторасположение и градостроительная роль; 3. План; 4. Объемно-пространственная композиция; 5. Декор фасадов; 6 Интерьер; Заключение. По мере изучения материала студенты готовят реферативные работы и презентации, студентам предлагаются следующие темы рефератов: «Шишкинские писанницы в исследованиях А.П. Окладникова», «Оленные камни Забайкалья периода Тюркского каганата», «Домовая резьба и роспись семейских на территории Бурятии», «Бурятский традиционный костюм» и др.

В рамках изучения данной дисциплины студенты посещают выставки в музеях города Улан-Удэ: Национальный музей РБ, Этнографический музей народов Забайкалья, музей истории города Улан-Удэ, музей-галерея Льва Бардамова. Посещение выставок направлено на закрепление лекционного материала, выполнения практических заданий, сбор эмпирического материала для написания рефератов, докладов, которые в дальнейшем могут войти в содержание курсовых, дипломных работ.

Необходимо отметить, что темы дипломных работ (ВКР) связаны именно с региональной спецификой искусства Бурятии, в условиях сбора эмпирической части материала. В этом плане у студентов есть возможность непосредственно увидеть коллекции произведений, архитектурные памятники, произведения скульптуры, провести наблюдение, в некоторых случаях посетить творческие мастерские и побеседовать с художниками.

Преподавание дисциплины «Искусство Бурятии» является актуальным примером формирования регионального искусствоведения. Для углубленного получения знаний о процессах и явлениях искусства на территории Бурятии, необходимо вводить теоретическую основу, синтезирующую искусствоведение и этнографию, археологию, историю буддизма и т.д. Таким образом, для преподавателя выстраиваются следующие звенья в подготовке и разработке учебного курса: от классического искусствоведения к комплексному подходу в научно-исследовательской работе и этнопедагогике как метода в освоении студентами региональной дисциплины.

Список литературы

1. Жамбаева, Т.И. Искусство Бурятии (с древности до конца XIX в.): учебное пособие для обучающихся по направлению подготовки 50.03.04. «Теория и история искусств». Улан-Удэ: Изд.-полигр. комплекс ФГБОУ ВО ВСГИК. 2018. 84 с.

2. Степанская, Т.М. Искусствоведение в системе гуманитарного знания // Успехи современного естествознания. 2007. № 10. С. 112–115.

УДК 745 / 749

СИМВОЛИЗМ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ В ГОБЕЛЕНАХ АЛИБАЯ БАПАНОВА «ЗНАМЕНОСЕЦ» И «КАРА КАНГЮИ»

М.Ф. Муканов

Б.Т. Досжанов

Казахская национальная академия искусств имени Т. Жургенова

г. Алматы, Казахстан

Аннотация. В данной статье проводится сравнительно-искусствоведческий анализ авторских гобеленов мастера современного казахского художественного текстиля Алибая Бапанова. Так же рассматриваются его композиционно-творческие методы построения художественного образа всадника на коне, отражающего сакральную символику этнографической культуры кочевых народов Евразии.

Abstract. This article presents a comparative art review of original tapestries bycontemporary Kazakh art textiles craftsman, Alibay Bapanov. His compositional and creative techniques of constructing an artistic image, a horseman, reflecting sacral symbolism of ethnographic culture of Eurasian nomads, are also considered.

Ключевые слова: современный гобелен, современное изобразительное искусство Казахстана, творчество Алибая Бапанова, художественные образы кочевых народов Евразии, этнографическая культура кочевых народов.

Key words: Contemporary Tapestry, Contemporary Fine Arts Of Kazakhstan, Works By Alibay Bapanov, Artistic Images Of Eurasian Nomads, Ethnographic Culture Of Nomads.

26 марта 2016 года в Государственном музее изобразительных искусств им. А. Кастеева (г. Алматы, Республика Казахстан) на открытии вернисажа авторских произведений «Аспан», посвященного творчеству семьи Бапановых, Алибай Калтаевич представляет вниманию зрителей новую работу под названием «Кара кангюи», размер 210 х 240 см. Произведение является авторской интерпретацией его более раннего гобелена «Знаменосец» (Рисунок 1), размер 180 х 156 см., 2010 г., что объясняет «перекочевку» главных и единственных персонажей композиции – коня и сидящего на нем воина из одного произведения в другое. Но, этот факт не умаляет художественных достоинств новой работы, в виду того, что автор несколькими изобразительными решениями сумел наполнить уже когда-то найденный образ новым, непохожим на оригинал сакрально-мифологическим содержанием.

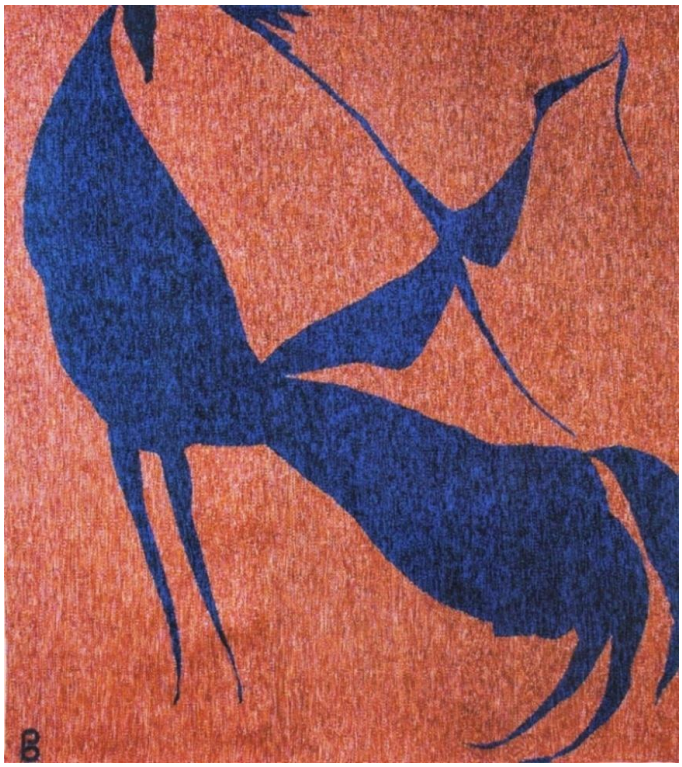


Рисунок 1. А. Бапанов. *Знаменосец*. 2010 г. 180 х 156 см

Задача данной статьи двойственная: с одной стороны, это искусствоведческий сравнительный анализ художественно-изобразительного содержания двух упомянутых ранее гобеленов Алибая Бапанова. С другой – рассмотрение символических и мифологических аспектов художественного образа всадника-овентавра (аналогия «минотавру»), являющегося главным героем сюжета «Кара кангюи» и, интерпретируемый автором в качестве архаичного «иконографического знака», отражающего культуру древней кочевой цивилизации Кангюй.

Лаконичные, можно даже сказать, скупые изобразительные средства привлекает Бапанов в решение художественного образа «знаменосца». На весь формат вертикального прямоугольника тканного полотна изображена фигура всадника. Стилизованное изображение знаменосца на коне великолепно изяществом творчески найденного силуэтного решения. Он держит древко знамени, которое диагонально вверх уводит за край композиции само полотнище флага. Также, словно не помещаясь в рамках картинной плоскости, голова и хвост коня уходят за край гобелена. Этим художественным приемом макроэффекта, когда автор произведения приближает взгляд зрителя к изображению искусственным путем, достигается состояние мгновенной запечатленности. Как будто бы знаменосец, вдохновив нас своим присутствием, в следующее мгновение должен уйти в иное, ведомое только ему измерение.

К образу знаменосца в изобразительном искусстве художники обращаются довольно часто, поскольку в военно-прикладной деятельности это не просто человек, несущий флаг. Само знамя, боевой штандарт, его символ олицетворяет собой сплоченный дух людей, объединенных одной идеей и целью, и чаще всего, противостоящих какой-либо силе.

Вспоминается сцена из шедевра мирового кинематографа «Семь самураев» Акиры Куросавы, 1954 г., когда герои сюжета готовят деревню к защите от нападения разбойников-грабителей. В центральной хижине, где разместились самураи, один из них вручную шьет знамя. Один из персонажей – Кикутие (крестьянский сын, который выдавал себя за самурая, был разоблачен, но все же, вошедший в число семи воинов – защитников деревни), задает шьющему простой вопрос: «Что ты делаешь?». На что тот, зная, что спросивший не принадлежит к сословью воинов, невозмутимо отвечает: «Это знамя. Оно

поднимает боевой дух! Ведь в бою, когда ты видишь развевающийся флаг, ты помнишь, во имя чего ты сражаешься и умираешь».

Так и в монгольской кочевой культуре образ знамени, как воинского предмета, наполненного духом Сульде, имел в первую очередь не прикладное, а сакральное значение. «Слово «сульде» с монгольского переводится как «дух», «жизненная сила» и означает одну из душ человека, с которой связана его жизненная и духовная сила. Сульде правителя является духом – хранителем народа; его материальное воплощение – знамя кагана (хана), которое само по себе становится объектом культа и оберегается его подданными <…>. Во время войн для поднятия ратного духа армии знаменам Сульде приносились кровавые, иногда человеческие жертвы. Особо почитались знамена Сульде Чингизхана (Хара Сульде и Цаган Сульде – черные и белые знамена) и некоторых других ханов» [3, с. 208].

С древнейших времен, считалось большим позором, если в пылу сражения боевое знамя попадало в руки врага. Поэтому нести знамя в бой доверяли только морально, духовно и физически крепким воинам, которые представляли собой пример мужества, преданности и стойкости. Но ведь те же самые качества необходимы человеку на творческом пути, вот почему знаменосец может быть прочитан нами в совершенно другом образном измерении. Не секрет, что по-настоящему изменяют мир и ведут его к прогрессу не торговцы и банкиры, а люди творчества – художники, поэты, архитекторы, изобретатели и конструкторы. Подобно знаменосцам, они идут на самом переднем крае культурного развития человеческого общества. И хотя творцы, в прямом смысле, не несут в руках знамя, однако его дух должен всегда присутствовать внутри них, вдохновляя идущих следом.

Так что остается констатировать: авторское решение художественного образа знаменосца, выполненное в эстетике минимализма, прекрасно по изобразительной стилистике и емкое по смысловому символическому содержанию.

Теперь рассмотрим гобелен «Кара кангюи» (Рисунок 2), в котором, упоминаемый в названии произведения термин «кангюи» («кангюй»), обозначает древнее государство и этническое объединение кочевых племен на территории Центральной Азии, существовавшее по разным источникам около

II века до н. э. – IV века н. э. Результаты многих археологических исследований позволяют отождествлять культуру кангюйцев с усунями, самому близкому к ним народу из числа так называемого скифского круга. Есть предположение, что потомками кангюев в современном мире являются «канглы» – родовые подразделения в составе некоторых тюркских народов.



Рисунок 2. А. Бапанов. *Кара кангюи*. 2015 г. 210 х 240 см

В качестве исторического документа, изображающего кангюев, принято считать «... гравюры в виде костяных пластин, найденных советскими археологами в начале 80-х годов XX века во время раскопок одного из курганов в Кошрабадском районе Самаркандской области. По близлежащему селению могильник получил название Орлатского, а пластины вошли в науку как орлатские» [5, с. 224]. Эти великолепные произведения искусства имеют, прежде всего, функциональное назначение. По мнению ряда исследователей, пластины – детали украшения конской сбруи или седла.

На одной из больших пластин изображена сцена жестокой битвы, на другой – охоты. Три малые пластины, с нанесенными на них сценами поединка, схватки двух верблюдов-бактрианов, а также изображением грифа,

имеют щитовидную форму. Выполненные в технике великолепной тонкой гравировки, рисунки полны экспрессии и динамизма. Мельчайшие подробности и детали вооружения, экстерьера великолепных скакунов, поведения преследуемых и дерущихся животных абсолютно точны и выверены, хотя и переданы в очень своеобразной стилизованной манере.

«Комплекс вооружения, представленный на пластинах, состоит из защитного доспеха, оружия ближнего и дальнего боя. Воины облачены в доспехи с высоко стоящим воротником, верхняя и нижняя части бронированы нашивными пластинами различных форм и размеров. Сражающиеся применяют прямые обоюдоострые мечи, чекан или клевец, копья, луки» [2, с. 180].

А теперь вернемся непосредственно к анализу самого произведения. Первое и очевидное, что бросается в глаза в качестве разницы между двумя гобеленами, это их цветовой колорит. В отличие от «Знаменосца», решенного в локально-терракотовом и глубоко ультрамариновом цветах, «Кара кангюи» привлекает внимание сочетанием «холодных» чисто-белых и небесно-голубых композиционных пятен, зрительно разрывающих изображение на отдельные фрагменты. И только черно-ультрамариновый темный силуэт воина на коне, сжимающего в могучих руках древко вскинутого знамени, неким подобием инженерной конструкции объединяет визуальную структуру композиции в единое и нерушимое целое.

Второй фактор, в корне отличающий анализируемые произведения друг от друга, относится к изобразительно-стилеобразующему началу. При решении визуального ряда гобелена «Знаменосец», автор привлекает стилистику наскальных изображений, как неотъемлемого элемента древней культуры номадов. Она же, по сути, присутствует в работе «Кара кангюи», но с определенными отличиями: общий изобразительный концепт произведения как бы прошел глубокую декоративно-стилистическую «модернизацию», и то, что получилось в итоге, можно назвать «эстетика минимализма в стиле а ля матисс». Истоки этого явления кроются в творческом методе Бапанова, на анализе которого мы остановимся подробнее.

Алибай Калтаевич, будучи художником-монументалистом по образованию, в совершенстве владеет искусством пластической стилизации изобразительных форм и их подчинения единому стилевому решению.

Это качество художника, помноженное на умение мастерски находить в лаконичных, точно найденных изобразительных элементах художественный образ будущего произведения, сочетающиеся с высокой культурой в выборе тем и сюжетов, предопределило развитие культурного феномена эстетики минимализма в искусстве современного казахского гобелена.

«Стилизация в искусстве, в том числе и декоративном, явление довольно распространенное. Обращение к формам и приемам, сложившимся в искусстве прошлого или у другого народа, но с целями, продиктованными современностью, встречалось не раз. Всегда это обращение имело особый смысл, было наполнено собственным содержанием. Само избрание прототипа определялось не прихотью художников, а эстетическими идеалами их времени» [4, с. 4–5]. Так и творческое устремление Бапанова, много экспериментирующего с различными изобразительными стилями в разные периоды своей деятельности, определяется не просто прихотью мастера, а прежде всего креативностью цели в поиске и достижении эстетических идеалов времени.

Начало деятельности художника определяется произведениями, созданными в эстетике монументально-декоративного соцреализма, что, собственно, не удивительно, учитывая полученное им профессиональное образование. Но, именно монументальность декоративно-изобразительного языка и авторской интерпретации художественных образов, будет тем фундаментом, на котором в дальнейшем Бапанов будет выстраивать храм своих стилистических изысканий.

В 90-е годы прошлого столетия, после распада СССР, в своей изобразительной стилистике художник совершает планомерный переход от канонов эпического соцреализма к метафизическому абстракционизму и символизму, наполненных мифологическими образами кочевой этнокультуры казахского народа. Этот творческий период во многом положил начало культурному феномену эстетики минимализма в искусстве современного национального художественного текстиля. Что интересно, на рубеже веков, мастер определенное время увлекается созданием работ в стиле так называемого «руссоизма», отдал дань и Хуану Миро.

И вот, в наши дни, в своем новом произведении «Кара кангюи», художник приходит к художественно-стилевому симбиозу, объединяя метафизический символизм с декоративностью изобразительного стиля французского художника Анри Матисса. Конечно, получившемуся с подачи Бапанова новому стилеобразующему канону, обязательно нужно дать определение, чтобы в дальнейшем оперировать им при анализе произведений других художников по гобелену, желающих попробовать свои силы в этом изобразительном направлении. Прямая транскрипция имени Матисса в «матиссизм» звучит неудачно, а главное, не отражает в полном свете содержания данного культурно-художественного явления. Так что получается, что это не простая задача, и для ее решения понадобится отдельная статья искусствоведческого характера.

Третьим, и самым основополагающим фактором изобразительного решения, переводящего реплику с художественного образа «Знаменосца» в совершенно иное смысловое измерение, являются массивные спиралевидные рога, симметрично украшающие голову всадника и напоминающие кругообразные лабиринты. Благодаря такой интересной авторской находке, батыр становится всадником-овентавром, его образ приобретает архаико-мифологический окрас: теперь он не просто воин, а носитель мистико-магической, сакральной силы.

Если внимательно приглядеться к гобелену, то можно понять, что белые композиционные пятна, казалось бы произвольно разбросанные автором по всему тканому полотну, на самом деле подсказывают зрителю о грандиозном физическом масштабе тандема. Так, белые элементы, расположенные возле передних ног коня, довольно ясно читаются силуэтами пышных крон деревьев, а темно-синие прожилки в каждой из них – это стилизованные изображения их оснований в виде слегка изогнутых стволов.

В свете сказанного, всадник-овентавр, как величественная гора восседающий на великане-коне, достающий головой проплывающие в небе белые облака, кажется эпическим существом, вырвавшимся со своим боевым соратником из некоего космогонического лабиринта. Полные накопившейся энергии, они словно принимают активное участие в первозданном ритуале устройства мироздания. Иначе как объяснить, что в композиции одномоментно присутствуют стилизованные изображения белого солнца и луны? На дневное

небесное светило, словно на спинку дивана, спиной упирается чуть откинувшаяся назад фигура всадника-овентавра, а луна уютно примостила свой изогнутый силуэт на его правом бедре.

Подобная гиперболизация физических качеств батыра, когда он способен манипулировать солнцем, луной, ветром и звездами, является характерной чертой героических эпосов тюркских кочевых народов Евразии. Об этом подробно рассказывает Р.С. Липец в книге «Образ батыра и его коня в тюрко-монгольском эпосе», выпущенной в Москве в 1984 году.

Другая сторона факта заключается в том, что в глазах оседлых народов, кочевые цивилизации представлялись самобытной и стихийной силой, способной на поглощение и переустройство этнических культур, ведущих отличный от них образ жизни.

В реальности же, случалось и так, что люди, никогда прежде не видевшие коня, принимали всадников, тоже никогда невиданных прежде, за чудовище – получеловека-полуживотное. Считается, что именно по недоразумению появились легенды о мифических кентаврах и « <...> появление его в древнегреческой литературе и искусстве – это пластическое воплощение непонятного и удивительного явления тогдашней реальности, которая увиделась жителям Древней Эллады в образе степняка – человек как бы сросшийся с лошадью» [1, с. 73].

Таким образом, суммируя вышесказанное и завершая искусствоведческо-сравнительный анализ гобеленов «Знаменосец» и «Кара кангюи», можно сказать, что Алибай Калтаевич не изменяет своему творческому почерку и продолжает удивлять неординарными изобразительно-стилистическими решениями художественных образов, трансформируя символику этнокультуры тюркских кочевых народов в «иконографические знаки». В последние годы мастер больше времени уделяет работе над созданием живописных произведений абстрактно-декоративного характера, а новые гобелены на выставках и вернисажах, к сожалению, зрители видят не часто.

И все же существует определенная уверенность в том, что найденные им в «Кара кангюи» художественно-стилистические концепты, уже в ближайшем будущем возможно изменят эстетические идеалы других художников современного гобелена в Казахстане.

Поэтому, актуальной задачей становится необходимость изучения и осмысления этого нового культурно-художественного явления, рожденного творческими экспериментами Бапанова, чтобы предвидеть пути и возможности дальнейшего развития гобелена в изобразительном искусстве современного Казахстана.

Список литературы

1. Жанайдаров, О.К. Религия и мифология древних тюрков, Кокшетау, Издательство Кокшетауского университета, 2004 г. С. 73.

2. Ильясов, Ж. Орлатские пластины // Sanat. Ташкент. 2000. №3. С. 4–5.

3. Кондыбай, С. Казахская мифология. Краткий словарь. Алматы: Нурлы Алем, 2005. 272 с.

4. Николаева, Н. Стилизация и эксперимент // Советское декоративное искусство 73/ 74. М.: Советский художник, 1975.

5. Пугаченкова, Г.А. Образ кангюйца в согдийском искусстве (из открытий Узбекистанской искусствоведческой экспедиции) // Из художественной сокровищницы Среднего Востока. Ташкент, 1987.

УДК 78.784.5

КАНТАТА ГРИГОРА АХИНЯНА «САЯТ-НОВА»

Г.Б. Меликсетян

Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна

г. Ереван, Армения

С.М. Бадалян

Музыкальная студия

г. Абовян, Армения

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям музыкального языка одного из лучших вокально-симфонических произведений в армянской музыке II половины XX столетия – Кантате «Саят-Нова» композитора Григора Ахиняна для солиста, хора и симфонического оркестра, посвящённая 250-летнему юбилею великого ашуга XVIII века Саят-Новы (Арутюн Саядян). Его песенно-стихотворное наследие вдохновляло и вдохновляет армянских поэтов и писателей, художников и скульпторов, композиторов, деятелей кино. В статье рассматриваются мелодико-тематические, ладогармонические, метроритмические особенности Кантаты, вытекающие из особенностей национальной музыки.

Abstract. This article is devoted to the peculiarities of the musical language of one of the best vocal-symphonic works of Armenian music of the second half of the XX century – “Sayat-Nova” cantata of Grigor Hakhinyan for solist, chorus and symphonic orchestra dedicated to the 250th anniversary of the great ashugh of XVIII century Sayat-Nova (Harutyun Sayadyan). His song-poetic heritage has inspired and inspires Armenian poets and writers, painters and composers, cinema performers. The article conciders the melodic-thematic, mode-harmonic, metro-rhythmic features of the Cantata arising from the peculiarities of the national music.

Ключевые слова: кантата, Саят-Нова, тематизм, метроритм, гармония, ладотональность.

Keywords: Cantata, Sayat-Nova, Thematism, Metrorythm, Harmony, Mode-Tonality
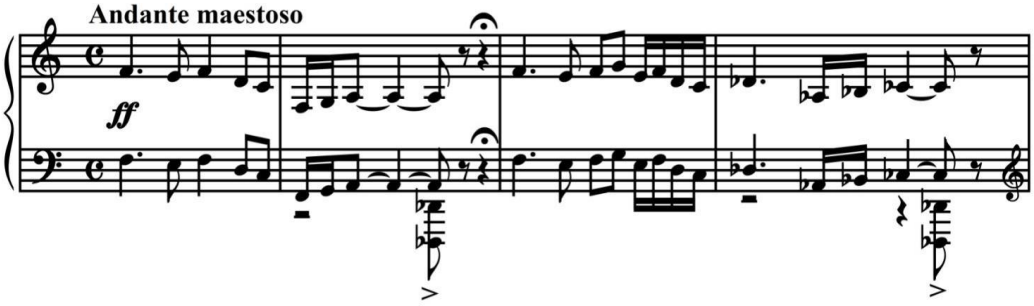
Григор Ахинян (1926-1991гг.) является выдающимся представителем армянской музыки второй половины XX века. Его многожанровое творчество, педагогическая и музыкально-общественная деятельность являются значительным вкладом в армянскую музыкальную культуру прошлого века.

Ахинян является автором 4-х Симфоний, 2-х опер, 3-х одноактных балетов, симфонических, вокально-симфонических, хоровых произведений, песен, музыки для кинофильмов и театральных спектаклей [1, с. 667; 2; 3].

Одним из лучших произведений Г. Ахиняна является Кантата «Саят-Нова». Саят-Нова (Арутюн Саядян) является ашугом, представителем народно-профессиональной музыки XVIII века, творчество которого было высоко признано и любимо у всех народов Закавказья. Его песенно-стихотворное наследие вдохновляло и вдохновляет армянских поэтов и писателей, художников и скульпторов, композиторов, деятелей кино. В армянской музыке всегда был большой интерес к личности и творчеству Ашуга. Так, на основе его песен были созданы обработки для фортепиано Саркиса Бархударяна, Георгия Сараджева (Сараджян), Роберта Андреасяна, для хора и ансамбля народных инструментов Григора Ахиняна, «Фантазия» для хора на основе песен Саят-Новы Роберта Петросяна, опера «Саят-Нова» Александра Арутюняна и т.д. Среди них одно из лучших произведений – Кантата «Саят-Нова» (1963 г.) для солиста, хора и симфонического оркестра Г. Ахиняна.
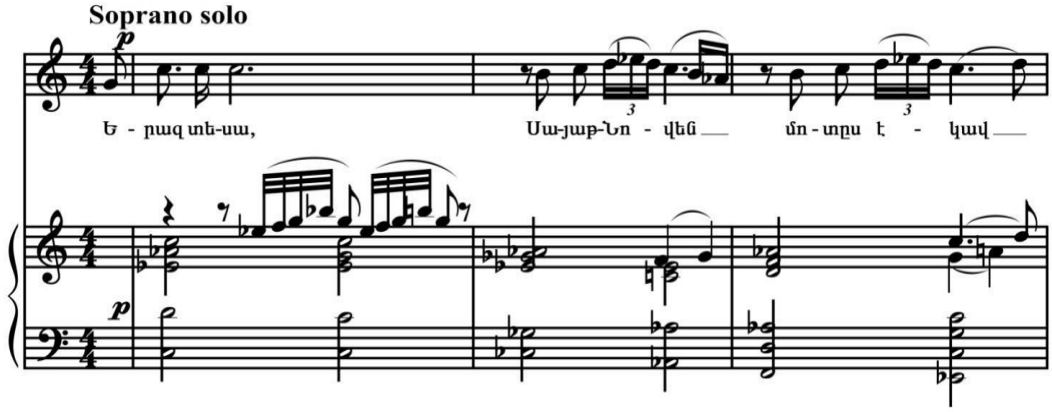
Трёхчастная Кантата создана на тексты великих армянских поэтов: Егише Чаренца (1-я часть), Ованеса Шираза (2-я часть) и Ованеса Туманяна (3-я часть). В 1-й части представлен творческий портрет ашуга, его многогранный образ. Драматургическим центром, кульминацией произведения является 2-я центральная часть. 3-я часть – восхваление ашуга и его творчества, его непреходящей роли и значения в армянской культуре [4].

Первая часть Кантаты начинается медленным, торжественным вступлением, на основе начальных интонаций песни Саят-Новы «Нежная» («Նազանի»). На основе неустойчивого тонального развёртывания происходит подготовка и формирование основной темы (Нотный пример 1).



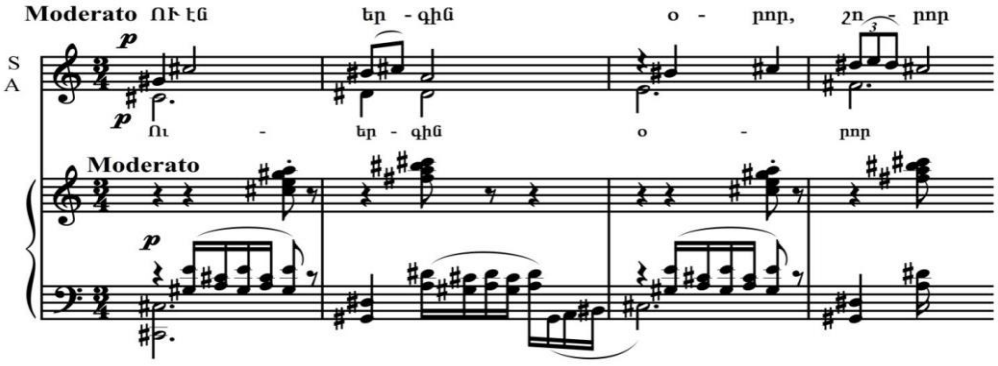
Нотный пример 1. Часть 1. Вступление

Основную часть начинает солист (сопрано). Повествовательная мелодия представляет Ашуга, посетивший поэта во сне (Нотный пример 2).



Нотный пример 2. Тема экспозиции 1 части

В партии хора формируется лирический образ ашуга (нотный пример 3).

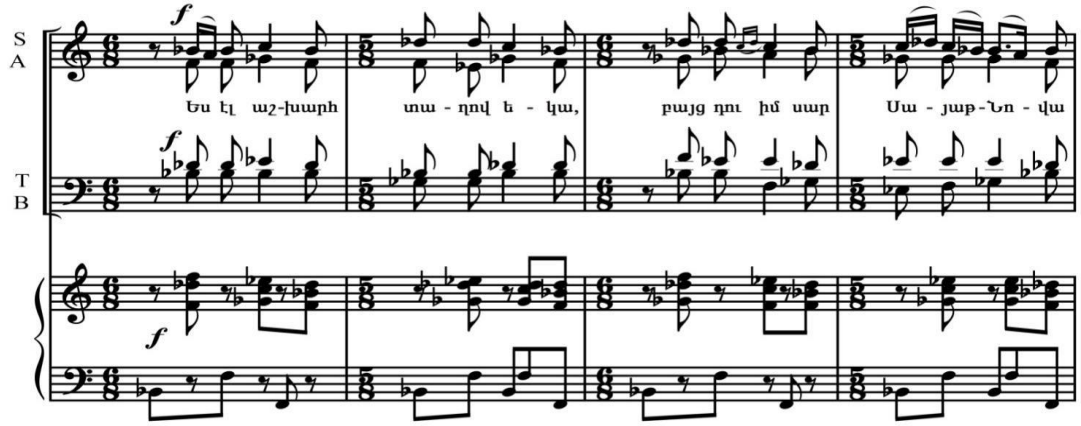


Нотный пример 3. Тема хора 1 части

Реприза динамической трёхчастной формы строится на изменённой основной мелодии экспозиции в исполнении солистки, хора и оркестра.

Вторая часть быстрая, оживлённая и контрастирует с лирической, повествовательной первой частью. Она имеет трёхчастную форму, в крайних

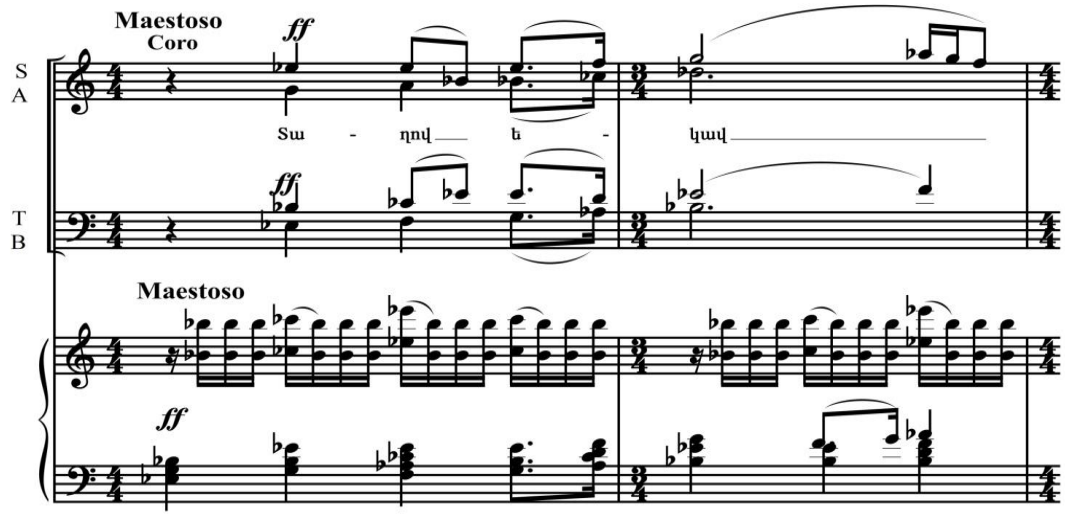
разделах которой после оркестрового вступления в партии хора звучит мелодия песни Саят-Новы «Откуда ты? Я – соловью» («Ուստիqուքաս, qարիբբլբուլ») (стихотворный перевод В. Брюсова) (Нотный пример 4).



Нотный пример 4. Тема 2 части

Среднему разделу характерно полифоническое развитие (фугато в партии хора, канонические имитации в партии оркестра), способствующие динамическому развитию, достижению кульминации и репризе трёхчастной формы.

После 2-й части следует 3-я – Attacca, на основе мелодии песни «Я в жизни вздоха не издам» («Աշխարհումսախչիմքաշի») (стихотворный перевод В. Брюсова). В третьей части Кантаты постепенно уменьшается роль оркестра, увеличивается роль солиста и хора. На основе стихотворения Ованеса Туманяна в партии сопрано и хора a cappella звучит заключение (Нотный пример 5).



Нотный пример 5. Заключительная часть Кантаты

Таким образом, подытоживая особенности музыкального языка и формообразования Кантаты следует указать:

1. На важнейшую роль метроритмической организации. Так, в 1-й части при размере ¾ с неравномерным чередованием метрических и ритмических акцентов, во 2-й и 3-й частях – изменчивым и переменным размером: следование чётных и нечётных акцентуации и размеров (5/8 и 6/8), создаётся процесс беспрерывного и динамического развития;

2. Неустойчивый тональный план;

3. В многоголосии звучат диссонантные аккорды с внедрёнными и неаккордовыми тонами, строение которых вытекает из ладовых особенностей национальной музыки, а также созвучно с особенностями современной музыки;

4. В Кантате композитор обращается к мелодизму песен Саят-Новы, импровизационно-патетической форме выражения ашугской музыки. Музыкальный язык композитора национален не только тем, что он цитирует из мелодий песен Саят-Новы, но и тем, что сохраняет мелодические, ладоинтонационные и метроритмические особенности народной и ашуго-гусанской музыки. Благодаря этим особенностям Кантата «Саят-Нова» Григора Ахиняна является не только одним из лучших произведений вокально-симфонического жанра, но и занимает одно из своеобразных мест в истории армянской музыки XX века.

Список литературы

1. Ахинян, Г.М. Музыкальная энциклопедия. Т. 6. М.: Советская энциклопедия, 1982.

2. Ахинян, Г.М. Википедия [Электронный ресурс]. URL: https://clck.ru/QLmms (Дата обращения: 02.08.2020)

3. Ахинян Г.М. Энциклопедия фонда «Хайазг» [Электронный ресурс]. URL: https://clck.ru/QLmnz (Дата обращения: 02.08.2020)

4. Grigor Hakhinyan Kantat “Sayat Nova” Գրիգոր Հախինյան կանտատ "Սայաթ Նովա". [Электронный ресурс]. URL: https://clck.ru/QLmw7 (Дата обращения: 02.08.2020)

УДК 78

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛНЕНИЯ ЦИКЛА ДЛЯ ДВУХ ФОРТЕПИАНО «ДЕТСКИЕ КАРТИНКИ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ» АРМЯНСКОГО КОМПОЗИТОРА ГАРЕГИНА ГРИГОРЯНА (1946-1994)

А.Ж. Адамян

Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна

г. Ереван, Армения

Аннотация. В данной статье автор обращается к циклу для двух фортепиано «Детские картинки для взрослых» армянского композитора Гарегина Григоряна и рассматривает его как развивающий материал с точки зрения знакомства с особенностями исполнения современной музыки и подчёркивает пользу исполнения современной музыки для профессионального роста учащихся. В статье имеется исполнительский анализ особенностей исполнения пьес цикла.

Abstract. The author discusses the piano cycle "Pictures for Adults" for two pianos by the Armenian composer GareginGrigoryan as a useful and developing material in the students' curriculum to familiarize themselves with the peculiarities of contemporary music. The author reveals the benefits of studying and performing modern music for the professional growth of students, and also find out the performance features of the cycle.

Ключевые слова: современная музыка, исполнение, фортепианный дуэт, армянский композитор, стилистические особенности.

Keywords: Modern Music, Performance, Piano Duo, Armenian Composer, Stylistic Peculiarities.

Исполнение произведений современной музыки занимает важное и необходимое место в репертуаре пианистов-исполнителей. С произведениями современных композиторов юные пианисты начинают знакомиться уже в музыкальной школе, однако, как показывают многочисленные исследования, обычно имеется достаточно много «пробелов» на пути их полноценного восприятия и усвоения. Исполнение современной музыки в наши дни входит

в обязательную программу обучения студентов в музыкальных вузах. Часто оно становится настоящим испытанием как для студентов, так и для преподавателей. Есть немало свидетельств тому, что многие студенты не настроены исполнять современную музыку, считая её чуждой слуху и неудобной с исполнительской точки зрения. Всё это позволяет говорить о том, что проблемы восприятия и исполнения (интерпретации) современной музыки весьма актуальны и в XXI веке.

В поиске произведений современных композиторов, которые могли быть включены в репертуар учащихся, мы обратили внимание на интересный цикл, созданный рано ушедшим из жизни талантливым армянским композитором Гарегином Григоряном, творчество которого пока мало известно, как музыкантам-исполнителям, так и широкой аудитории. «Детские картинки для взрослых» для двух фортепиано композитор написал в 1983-м году. В 2012 г. оно было издано под редакцией доцента Армянского государственного педагогического университета Сурена Шахсуваряна, однако до сих пор ждёт своих исполнителей [1].

Рассмотрев различные стороны этого произведения и проанализировав его с точки зрения пользы для развития качеств, необходимых исполнителю для адекватного восприятия и исполнения современной музыки, в данной статье мы поставим вопрос о целесообразности включения этого произведения в учебную программу и в репертуар студентов музыкальных училищ, консерваторий и музыкальных отделений вузов искусства.

Гарегин Григорян (1946-94) окончил Ереванскую консерваторию им. Комитаса по двум специальностям – как пианист и как композитор, одновременно изучая игру на органе. Как пианист, он победил на Закавказском конкурсе в 1969 г., (первая премия). Как композитор он успел проявить свой творческий дар во многих жанрах, как в классической музыке: симфония, опера-балет, оратория, трио, квартет, концерт, сонаты для различных инструментов, произведения для органа, вокала, так и в жанрах эстрадной музыки. Для фортепиано им созданы: один концерт для фортепиано с оркестром, семь сонат, альбомы для детей и юношества, различные миниатюры.

Согласно автору монографии «Гарегин Григорян – пианист и композитор», Сурену Шахсуваряну, цикл «Детские картинки для взрослых»

относится к периоду формирования индивидуального стиля композитора. Автор монографии, характеризуя творческой облик композитора и пианиста, пишет: «Г. Григорян – композитор психологического склада. Ему свойственны философская углубленность, раскрытие внутреннего мира художника с его сложными, противоречивыми чувствами, внутренними конфликтами, мучительными поисками своего идеала гармонии, красоты, человеческих чувств и объективных явлений жизни. … Музыкальный язык Г. Григоряна насыщен новыми, современными средствами музыкальной выразительности, которые глубоко осмыслены, подчинены национальному мышлению композитора и служат единой цели – созданию главного художественного образа, раскрытию определенного строя человеческих эмоций» [2, с. 52].

Несмотря на то, что автор монографии о Григоряне относит цикл «Детские картинки для взрослых» к периоду формирования индивидуального стиля композитора, однако, судя по всему, в этом произведении уже проявились важнейшие черты его зрелого стиля. В каждой из шести пьес цикла важно прочувствовать особое, обрисованное в нем, психологическое состояние, особенности игры тембров и красок в различных регистрах, а также обратить внимание на то, как средствами языка современной музыки создаётся непринуждённая творческая атмосфера. Каждая тематическая интонация несёт определённый образный смысл, и, в контексте различных эпизодов пьес цикла, все они получают новое звучание и новое образное значение, и это ставит весьма интересные задачи перед интерпретатором. Изучая и решая их, студент развивает и воспитывает свой интеллект и «ухо» (слуховое восприятие), а также способность почувствовать биение пульса и дыхание своего времени. Поскольку это произведение написано для фортепианного дуэта, оно даёт возможность эффективно разрешить психологические задачи, стоящие перед неопытными молодыми исполнителями, в частности:

- деля ответственность за исполнение на двоих, преподаватель получает возможность предоставить студентам более спокойные условия. Понимая, что они не одни перед лицом предстоящего испытания, студенты не только гасят стресс перед неизвестностью, но и мотивируют друг друга на преодоление сложностей;
- одновременно можно преодолеть сложности сразу у двух студентов;

• поскольку на двух роялях звуковые эффекты умножаются и достигается большее разнообразие тембров, напоминая полнозвучие симфонического оркестра, студенты получают дополнительный стимул для работы над пианистическими тонкостями, попутно вырабатывая необходимые навыки ансамблевой игры.

В первом номере, первой пьесе цикла – «Из старой сказки» *Cantabile grazioso* – музыка повествует о некоей давней истории. Тема вступает сначала в партии первого фортепиано, благодаря звучанию квинты она величественно-широка, и в то же время, ходы на малую секунду придают ей несколько мистическое звучание. Неожиданные хроматизмы интервальных мелодических и гармонических ходов создают целое поле таинственных звучаний, к которому затем присоединяется второе фортепиано – с остинатным басом и кластерными аккордами в верхнем регистре, насыщая тембральную сферу новыми звучаниями. Завершает образ и одновременно будто отголосками эха отвечает на эту «историю» серия импровизационных пассажей, сопровождаемых некоторыми тематическими мотивами.

Фактура следующей пьесы цикла – «Из новой сказки» – соткана автором из репетиций и тремоло. Форма пьесы носит более импровизационный и непринуждённый характер, в то время как образное её значение весьма тревожно, неопределённо и туманно.

В первых же тактах третьей пьесы цикла – «Параллели» – звучание квинты отсылает к тематическому материалу первой части пьесы цикла. Эта пьеса более развёрнута, её можно представить как трёхчастную несимметричную форму с кодой, где первая часть – начальное *Andante*, вторая – *Moderato piu romantico,* где тематической мотив в секвенционном движении действительно создаёт иллюзию параллели, а в наиболее интересной, третьей части пьесы *Cadenzaad libitum* заключительный эпизод построен на пассажном дуэте между исполнителями. В следующей за ним небольшой коде *Tempo moderato e piu romantico* звучит реминсценция тем и мотивов центральной части пьесы, утверждая его в качестве основного образного ядра всей пьесы.

Четвёртая пьеса – «И вновь…» – возвращает исполнителей к началу цикла, воссоздавая память сказочных звучаний первой пьесы. Пятую пьесу автор назвал «Тропа». Вероятно, в ней автор предлагает вспомнить те тропы – как в прямом,

так и в переносном смысле, - которые мы в детстве открывали каждый для себя, и по которой мы стремились продвинуться как можно дальше. Тематическое зерно пьесы отсылает к первой части цикла с её загадочными, мистическими звучаниями. Заключительная же весёлая, насыщенная пунктирными ритмами пьеса «Игра» представляет собою блестящий фейерверк, пробуждающий в душе счастливые воспоминания о бурных эмоциях, переживаемых в детских играх, тех самых, в которых ребёнок получает свой первый жизненный опыт. Именно воспоминания детства находятся в центре внимания композитора, а значит и в психологическом центре цикла, сообщая ему удивительную цельность и психологическую достоверность.

Во всех шести пьесах есть тематическая общность, и, хотя они редко повторяются в полном объёме, однако, благодаря тому, что они обычно проявляются в качестве тематического ядра-символа, сопряжённого с различными фактурными приёмами, гармониями и гармоническими приёмами, тематические элементы остаются узнаваемыми на протяжении всего цикла, обеспечивая, тем самым, его единство. В этом произведении автор разнообразно и мастерски применил многие, как традиционные, так и новые фактурные приёмы – кластеры, технику репетиций, тремоло, глиссандообразные пассажи, движение параллельных октав, используя, таким образом, разнообразные традиционные и новые звуковые и технически возможности фортепиано. Цикл позволяет молодым исполнителям мысленно вернуться в не столь далёкое прошлое, погрузиться в глубину тёплых воспоминаний детства по-новому, более профессионально озвучить их.

Таким образом, исполнение современной музыки даёт возможность учащимся для комплексного развития следующих способностей и навыков:

- музыкальности и целостного слухового восприятия;
- познания приёмов композиции;
- навыки импровизации и партнёрства, необходимые для тонкой и сложной ансамблевой игры, а в целом вырабатывает навыки более тонкого эстетического восприятия и дифференцированного подхода к явлениям современного искусства в целом.

Отдельно хотелось бы подчеркнуть, что исполнение мастерских произведений современных композиторов открывает студентам пути

к пониманию современного мира во всей его сложности и непредсказуемости, стимулируя к познанию своих возможностей и поиску собственных нестандартных подходов и решений, необходимых для самовыражения и реализации своего творческого потенциала.

Список литературы

1. Григорян, Г. Детские картинки для взрослых (для двух фортепиано) / редактор и автор предисловия С. Шахсуварян. Ереван: Амроц Груп, 2012. 26 с.

2. Шахсуварян, С. Гарегин Григорян: Пианист и композитор. Ереван, 2016. 109 с.

УДК 37.036.5

ВОСПИТАНИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ЭТЮДА ДЛЯ ФОРТЕПИАНО МИ-БЕМОЛЬ МИНОР АНДРЕЯ ЭШПАЯ

В.А. Едигарян

Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна

г. Ереван, Армения

Аннотация. В статье на конкретном примере показана методика организации интонационной формы и формирование на ее основе осмысленной интерпретации музыкального произведения.

Abstract. The methodology of organizing the intonational form and the formation on its basis of a meaningful interpretation of a musical work is shown in the article on a concrete example.

Ключевые слова: Андрей Эшпай, этюд, интонация.

Key words: Andrei Eshpai, Etude, Intonation.

Проблема интонирования, воспитание культуры интонирования – одна из наиболее острых проблем фортепианной педагогики. Ответственность фортепианной педагогики во многом определяется тем, что композиторское творчество актуализируется *только* в процессе интонирования. В более

широком смысле (за рамками фортепианной педагогики) интонирование тесно связано с категорией эстетического отношения к музыкальному произведению.

Андрей Эшпай (1925-2015), фортепианный этюд [6] которого мы собираемся рассматривать в данной статье, – выдающийся композитор, незаурядный пианист. Во время войны 20-летний лейтенант, переводчик взвода разведки, Эшпай с Первым Белорусским фронтом дошел до самого Берлина. Воспоминания о войне у А. Эшпая, как и у многих ветеранов Великой Отечественной, задавали высокую планку жизненной и творческой позиции. После войны Эшпай поступил в музыкальное училище, затем – в консерваторию, которую окончил по фортепиано в классе В.В. Софроницкого и по композиции в аспирантуре у А.И. Хачатуряна. Сочинения для фортепиано занимают видное место в творчестве Эшпая и, как правило, он был одним из первых их исполнителей.

Эшпай по национальности мариец, марийский фольклор присутствует в его творчестве как в виде цитат, так и в своеобразной окраске мелодических оборотов. Но особый интерес представляет, отмеченное почти всеми исследователями творчества Эшпая, его увлечение музыкой французских композиторов – К. Дебюсси и, особенно, М. Равеля[2]. В музыкальном языке композитора отмечают «убедительный синтез различных национальных культур – марийской, французской, русской» [1, с. 44].

Назвав свой опус «этюдом», Эшпай «пошел по стопам» Дебюсси, у которого названия многих сочинений, в частности прелюдий и этюдов, не только не отражали заложенного в них жанрового и программного содержания, но порой вводили исполнителей в заблуждение[3]. В рамках жанра не умещается и Этюд Эшпая, в нем такое фактурное разнообразие, которому «позавидует» иная развернутая пьеса.

[2]Свой Первый концерт для фортепиано с оркестром (1954) Эшпай посвятил памяти М. Равеля, в нем весьма органично использована тема из оперы «Дитя и волшебство». К творчеству М. Равеля привлекал внимание своих студентов А. Хачатурян, особенно выделяя «Болеро» как лучшее «пособие по инструментовке» для каждого композитора.

[3]Л. Кокорева пишет, что этюды Дебюсси «больше, чем какие бы то ни было другие сочинения, зашифрованы по смыслу. Каждый из них выходит далеко за рамки жанра этюда, тем более – за рамки, очерченные названием, и превращается в маленькую, но многозначительную поэму» [2, с. 469].

Наша работа со студенткой над Этюдом была непростой. Как обычно, на подготовительном этапе педагогу необходимо было выучить произведение самому, проанализировать структуру, сделать педагогическую редакцию. Отыскать исполнение Этюда в интернете не удалось, поэтому некоторые проблематичные моменты в тексте, о которых будет сказано ниже, пришлось решать самостоятельно.

По-видимому, поиск и проверку фактурных формул Этюда композитор проводил за инструментом. В результате некоторые белоклавишные гаммообразные пассажи в тональности ми-бемоль минор приобрели большое количество знаков альтерации. Студентка не понимала – зачем простые, «черниевские» с ее точки зрения, гаммы надо было усложнять таким количеством знаков альтерации. Это стало первым препятствием к восприятию Этюда, даже попыткой его отторжения. Мешало и само название «этюд», которое подсознательно воспринималось в инструктивном смысле.

Необходимо было найти какие-то «манки», которые пробуждали бы интерес, активизировал и интонационную выразительность исполнения. Очень важно было, чтоб смысловые «манки», опираясь на объективные факты текста, воспринимались бы как художественное «послание» автора. Конечно, «нам не дозволено проникать в биографическую тайну художественного произведения» [4, с. 37]. Но была уверенность, что композитор, прошедший страшную войну, в своем творчестве обращается к глубоким смыслам [4]. А четырехтактное *recitando* в «обычном» этюде стало знаком: «здесь не все так просто».

Внимание привлекал очень выразительный средний эпизод этюда (такты 67-83) и, более конкретно, следующий фрагмент: (нотный пример 1). Собрав октавно разбросанные звуки *ля-бемоль, соль-бекар, до-бемоль, си-бемоль* в единую линию, мы получили барочный «мотив креста» (нотный пример 2). Этот мотив мучительных страданий Христа хорошо известен студентам из творчества И.С. Баха (темы фуг до-диез минор и соль минор из I тома ХТК). Иногда мотив креста имел интервальное расширение (тема фуги ля минор

[4]«Даже если вы не пишете конкретно о войне, – говорил А. Эшпай, - она все равно присутствует в творчестве художника, который был на фронте» [5].

из II тома ХТК), в таких случаях *падающие* интонации уменьшенной септимы создавали «впечатление мучительной боли» [3, с. 49].

В музыке XX века композиторы нередко использовали этот мотив эпохи Барокко, придавая ему разные смысловые оттенки. Л. Кокорева по поводу использования мотива креста в позднем сочинении Дебюсси (мистерия «Мученичество святого Себастьяна», 1911) заметила, что «после Дебюсси этот мотив стал одним из мотивов века» [2, с. 445].

В Этюде Эшпая мотив креста радикально переинтонирован. Из мотива страдания он стал мотивом жестокости. На фоне громкой трели в басу («барабанная дробь перед казнью») выстреливающие *вверх* интонации звучат словно крики ожесточенной толпы («распни его»). В таком «сюжете» интонационная форма этюда стала организовываться совершенно по-иному[5]. Этюд приобрел почти евангельский смысл, отношение к звуку стало индивидуально окрашенным, индивидуально интонированным. Левая рука зазвучала ровно – не трель, а барабанная дробь. В правой – в мотиве креста – услышаны вопли разъяренной толпы. Исполнение студентки стало приобретать черты самостоятельно осмысленной интерпретации.

«Черниевские» пассажи стали ассоциироваться с волнующейся массой народа. При этом, несмотря на стремление к охвату больших структурных объемов, в каждой группе восьмых выразительно интонировались мелкие динамические волны – «внутреннее волнение». Внимание привлекла особенность авторской группировки: то по четыре восьмых, то по восемь восьмых под одним ребром. В первом случае – это интонация «волнения», во втором – интонация «полетного выстрела». Причем эти волнообразные пассажи отличались интересной особенностью, которую мы назвали «скрытой непериодичностью». Речь идет о повторяющемся сочетании пассажей разной длины: (нотный пример 3). В тт. 51-52 (нотный пример 4) первый такт – это восемь восьмушек, вытянутых в одну восходящую гаммообразную линию, а во втором такте нисходящая гамма разделена на две четырехзвучные линии восьмушек, в которых вторая линия на тон выше. Подобную «непериодичность»

[5]Надо сказать, что к евангельским темам А. Эшпай обращался не раз и в наиболее крупных симфонических формах - в Шестой «Литургической» симфонии (1988), в Седьмой симфонии (1991).

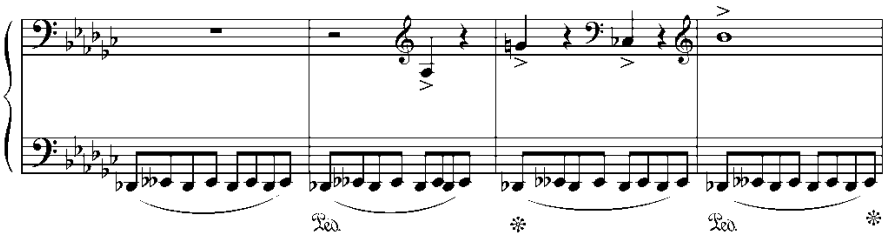
снова обнаружим в среднем «равелевском» эпизоде *(poco tranquillo)*. Провели сравнение с шопеновским этюдом ор.10 N 12, в котором подобный прием ассоциировался с народным волнением.

Поскольку мотив креста в Этюде радикально переинтонирован, присутствие нарушившего традицию «героя» должно иметь решающее значение для построения интонационной формы. И оно (присутствие) обнаруживается с самого начала (нотный пример 5). Эта фигура, напоминающая по смыслу барочную тирату («выстрел»), тремя квартовыми «залпами» в ритме будущего мотива креста упирается в септиму. Она прозвучала словно пронзившая сознание композитора мысль. Эта своеобразная заставка «от автора» повторена в средней части и, создавая обрамляющую арку, в самом конце. Исполнительская интонация отмечена ярким виртуозным блеском в восьмушках (артикуляция – *poco legato*) и жесткими ударами в гармонических интервалах.
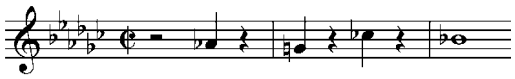
Поначалу недостаточно ярко звучало в исполнении студентки громкое аккордовое *recitando* в репризе (нотный пример 6). Но эта «точка» должна была быть поставлена – от нее шли нити ко всему смыслообразующему содержанию этюда. Провели сравнение со знакомой Прелюдией до минор из I тома ХТК И.С. Баха. В этом баховском «этюде» речитатив-резюме расположен почти в том же месте формы, что и у Эшпая. Как авторское отношение к состоявшимся «событиям» звучит речитатив у Эшпая. Это уже не пронзительная мысль (вступление), а тяжелое раздумье с тремя вопросительными интонациями – повторяющиеся аккорды восьмушек упираются в «неразрешимые тупики» длинных звуков. После *такого* речитатива, стало ясно, что играть его в основном темпе и даже чуть-чуть медленнее нельзя. Несмотря на то, что композитор не указал нового темпа мы стали его играть в два раза медленнее т.е. восьмушка речитатива стала равна предыдущей четверти. Такой темп подсказывали как тенутные черточки под каждым аккордом, так и предыдущее *molto ritenuto*. Проблема была в том, что *ritenuto* стояло в такте 158, после которого четыре такта выдерживалась квинта *ре-ля*. А поскольку на выдержанных звуках замедление темпа не материализуется, то основное замедление следовало сделать только в такте 158. Это был последний такт большого контрастного «равелевского» эпизода (в нотном примере 7 показана только мелодия).

Итак, используя композиционные приемы из арсенала риторических приемов эпохи Барокко, А. Эшпай предлагает задуматься о глубоком, выходящем за рамки жанра, содержании Этюда. Мы же старались показать, как через смысловую организацию материала можно пробудить творческое выразительное интонирование текста. Подобное интонирование жестко не фиксируется, однако приобретает концептуальную целостность и даже при многократных повторах способно сохранять свою свежесть, вызывать адекватную отзывчивость у слушателя.

Эшпай А. Этюд, тт. 68-71

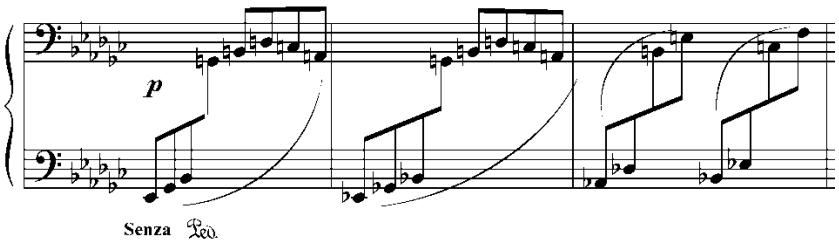


Нотный пример 1



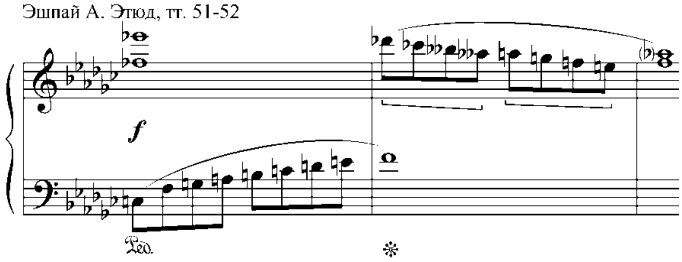
Нотный пример 2

Эшпай А. Этюд, тт.15-17

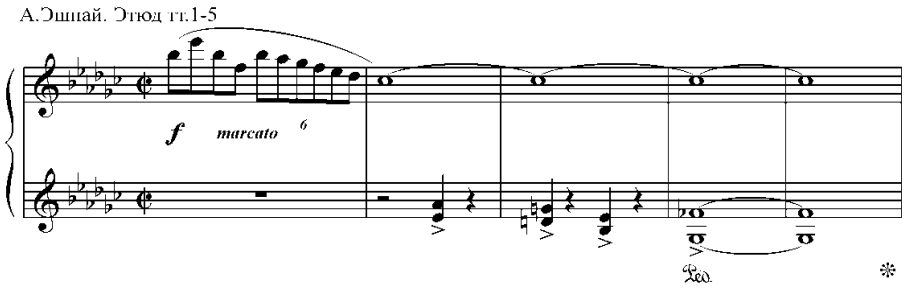


Нотный пример 3
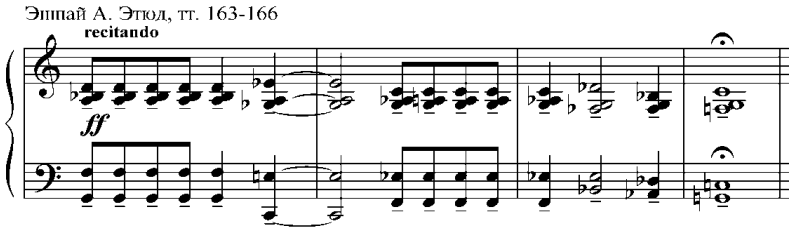
Эшпай А. Этюд, тт. 51-52



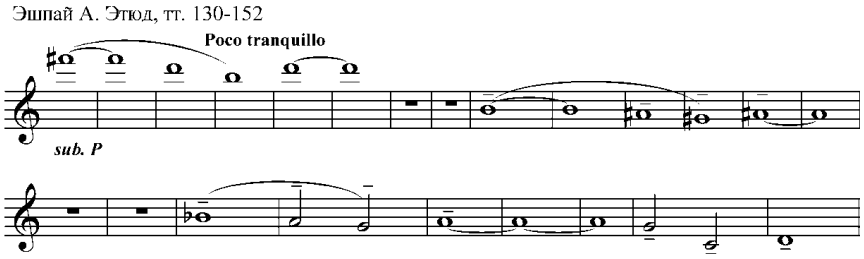
Нотный пример 4



Нотный пример 5



Нотный пример 6



Нотный пример 7

Список литературы

1. Богданова, А.В. Андрей Эшпай. М.: Советский композитор, 1975. 156 с.

2. Кокорева, Л.М. Клод Дебюсси: исследование. М.: Музыка, 2010. 496 с.

3. Носина, В.Б. Символика музыки И.С. Баха. СПб., 1997. 94 с.

4. Эйнштейн, А. Моцарт. Личность. Творчество // Как исполнять Моцарта. М., Классика -XXI, 2003. С. 27–41.

5. Люди: биографии, факты, истории, фотографии [Электронный ресурс]. URL: https://www.peoples.ru/art/music/composer/eshpay (Дата обращения 12.07.2020)

6. Эшпай, А. Этюд [Электронный ресурс]. URL: http://www.classon.ru/lib/catalog/selected_etudes_piano/composition/izbrannye-etyudy-dlya-fortepiano-6-7-klassy-dmsh-str-52-95/ (Дата обращения 28.07.2020)

УДК 78: 37

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АРМЯНСКОГО КОМПОЗИТОРА ГЕГУНИ ЧИТЧЯН

А.Р. Барегамян

Базовая школа № 57 Армянского государственного педагогического университета имени Х. Абовяна

г. Ереван, Армения

Аннотация. В данной статье представлена педагогическая деятельность Армянского композитора Гегуни Читчян, как в школах, так и в высших учебных заведениях. В статье нашли свое место личные беседы с композитором, биографические данные и краткое описание творческой деятельности. Главная цель статьи – показать роль композитора в музыкально-эстетическом воспитании детей.

Abstract. The article presents Armenian composer Geghuni Chitchyan's entire pedagogical activity, both in school and in higher educational institutions. Here the personal conversations with the composer, biographical data and the brief description of the whole creative route are. The main aim of the article is to show the composer's role and significance in children's music education.

Ключевые слова: педагогика, эстетическое воспитание, национальное искусство, детские песни, хоровые произведения.

Key words: Pedagogy, Aesthetic Education, National Culture, Children's Songs, Choral Works.

Гегуни Читчян – одна из тех армянских композиторов XX века, которая своей эффективной и разносторонней деятельностью внесла большой вклад в развитие армянской музыкальной культуры. Читчян сочиняла во многих жанрах. Она – автор симфонических произведений, романсов, песен, хоровых произведений. С помощью активной деятельности композитора расширились грани национальных романсов. Симфонические и камерные произведения Читчян выделяются своей яркой индивидуальностью, образным и оригинальным мышлением. Лучшие произведения композитора были высоко оценены и имели

свое почетное место в списке произведений профессиональных исполнителей, как в Армении, так и за рубежом [2, с. 5].

Особое место в творческой деятельности Гегуни Читчян занимают произведения для детей. Долгие годы композитор с большой преданностью дарила свои музыкальные идеи армянским детям, обогащая армянскую детскую музыкальную культуру многими песнями, хоровыми произведениями, инструментальными картинами, симфоническими произведениями. Большое значение имеет и педагогическая деятельность композитора в школах и в других образовательных учреждениях.

С 1953 года начинается педагогическая деятельность Гегуни Читчян. Вначале она работала в музыкальной школе имени К. Сараджева, а с 1971 года в консерватории имени Комитаса. Её по истине можно назвать признанным педагогом. Работая с любовью, она не жалеет сил, чтобы вырастить из своих учеников будущих профессиональных музыкантов и композиторов. Значительное место в масштабной творческой деятельности Читчян занимает педагогическая работа. Она умело сочетает композиторское творчество с педагогической деятельностью. Значительный вклад она внесла в сферу музыкально-эстетического воспитания детей общеобразовательных школ. С 1953 года Гегуни Читчян преподает композицию в музыкальной школе имени К. Сараджева [2, с. 22-23].

Придавая большое значение детским музыкальным инструментам в жизни учеников, Г. Читчян для более образного восприятия в своей педагогической деятельности использовала детские игрушки и инструменты, создавая этим детский музыкальный оркестр в классе. Она рассказывала, что последние 15 минут урока дети играли одну из созданных ею партитур. Воспитанники с нетерпением ждали конца урока, чтобы их оркестр играл, а Г. Читчян аккомпанировала на фортепиано [1]. Ученики ждали своей очереди и радостно играли. По мнению Читчян, детские музыкальные инструменты оказывают большое влияние на развитие музыкального вкуса. Она считала, что все это способствует музыкальному развитию детей.

Гегуни Читчян преподает хоровую гармонизацию, которую сама и основала. Все это способствовало тому, что студенты делали разработки произведений зарубежных и армянских композиторов, а так же народных песен.

Композитор Читчян не только автор многочисленных хоровых произведений, но и многих хоровых обработок. Она является автором сборников хоровых гармонизаций на основе армянской музыки. Это два новых сборника, состоящие из двух томов.

Г. Читчян написала новую программу хоровой гармонизации, где представлены ее методические работы в рукописном виде [1]. В педагогической практике у Читчян было много студентов, особенно студентов-дирижеров, которые развернули большую деятельность в армянской хоровой музыке. «Арутюн Кодабашян очень способный человек. Он был моим лучшим студентом, делал замечательные разработки», – вспоминала Читчян [1].

Так же ее студентом был Роберт Млкеян, который является художественным руководителем и дирижером государственного камерного хора Армении. Г. Читчян придает большое значение желанию и стремлению студентов учиться. Она говорила: «Всегда хочу, чтобы мои студенты хорошо учились. Свои знания я передаю с большой любовью, ничего не делаю просто так, с большой ответственностью отношусь ко всем вопросам, а к вопросам педагогики тем более» [1].

Детские произведения Читчян сыграли большую роль в разностороннем и гармоничном развитии детей. Композитор, создавая свои песни, руководствовалась наивысшим мышлением педагога-психолога: с помощью музыки открывала внутренний мир детей. Большое значение имеет и музыкально-эстетическая деятельность Читчян в школах и в других музыкальных учреждениях. Благодаря усердию и энтузиазму, Читчян могла строить дружные творческие отношения со всеми, кто занимался воспитанием нового поколения и, сотрудничая с ними, находила новые пути для улучшения и осмысления жизни детей.

В сфере армянской детской музыкальной культуры есть заложенные традиции. Известна роль великого Армянского композитора, музыковеда, основоположника Армянской национальной музыки Комитаса в развитии и исполнении армянских народных песен. Комитас говорил: «Ребенок свои эмоции передает через песню. Весь эмоциональный мир ребенка проявляется в песне и в танце. Детское пение очень важно для будущей цивилизации».

В разных музыкально-педагогических возрастных группах произведения Читчян имеют разное значение. Во всех возрастных группах десятилетиями ее произведения имели и имеют воспитательную роль. Она творила и для детей и для взрослых. Произведения Г. Читчян всегда достигают своей цели, потому что композитор знает психологические особенности детей разного возраста. Ее детские произведения честны и написаны высшим мышлением педагога. Чтобы создать детские песни, Читчян брала за основу естественные способности ребенка: игру, движение, танец.

Яркая индивидуальность персонажей в детском мировозрении и правдивое воспроизведение образов – все это дает гарантию жизнеспособности ее произведений. Большую популярность имеют скрипичные и фортепианные миниатюры композитора, ансамблевые сборники, многочисленные песни и хоровые произведения для детей.

Все эти произведения, особенно детские и хоровые песни, своим народным музыкальным мышлением играют большую роль в становлении музыкального вкуса детей. Творческую работу Читчян совмещает с музыкально-общественной и педагогической деятельностью. Она до сих пор с большой преданностью, энтузиазмом ведет педагогическую работу. В 1980 году Г. Читчян получила звание Заслуженный деятель искусств СССР, в 2009 году – медаль имени Мовсеса Хоренаци. Была награждена золотой медалью министерства культуры Армянской республики, а в 2011 году получила звание заслуженного артиста Армении.

Творчество композитора служит одной цели: музыка Читчян должна стать достоянием детей, чтобы они узнавали и любили произведения, написанные великим композитором. Произведения Читчян являются направляющим источником в воспитании будущего поколения.

Список литературы:

1. Интервью с композитором Гегуни Читчян (март, 2016 г.).
2. Симонян, Ц. Гегуни Читчян – детям. Ереван, 1973. 43 с.

УДК 788.43+786.2

СОНАТА ДЛЯ САКСОФОНА И ФОРТЕПИАНО Э. ДЕНИСОВА В ЗАПЕЧАТЛЕНИИ «ВОКАЛЬНОГО МАКСИМАЛИЗМА» САКСОФОННОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА

В.Н. Авилов

Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского

г. Ялта, Россия

Аннотация. В статье даётся глубокий анализ одного из значимых произведений русского советского авангарда, написанного для саксофона в 1970-е годы: «Соната для саксофона и фортепиано» Э. Денисова. Э. Денисовым написано множество произведений для духовых инструментов. Как правило, они суммируют технические и выразительные средства музыкального мышления конца XX столетия, прогнозируя тот информационный символизм, который стал отличительным признаком музыки начала XXI столетия. Это и мультиритмия, четвертитоновое интонирование, аккордовое звукоизвлечение с помощью дополнительной аппликатуры. Данное произведение входит в репертуарные конкурсные списки, выявляя зрелость мастерства саксофониста, достойно исполняющего это интереснейшее произведение искусства поставангарда. Особое внимание уделяется совершенствованию исполнительского мастерства саксофониста в системе профессионального музыкального образования, а в частности, процессу накопления концертного опыта и освоение саксофонного репертуара. Теоретико-методические положения по реализации компетентностного подхода в обучении игре на саксофоне вносят вклад в разработку общей теории компетентности и компетенций, имеющую приоритетное значение для совершенствования российской системы образования.

Abstract. The article provides a deep analysis of one of the most important works of the Russian Soviet avant-garde, written for the saxophone in the 1970s: “Sonata for saxophone and piano By E. Denisov”. E. Denisov wrote many works for wind instruments. As a rule, they summarize the technical and expressive means of musical thinking of the late twentieth century, predicting the information symbolism, which became the hallmark of the music of the early twenty-FIRST

century. This MultiSite, chetvertichnoe intonation, chord sound production with additional fingerings. This work is part of the repertoire of competitive lists, identifying the maturity of the skill of the saxophonist, adequately perform this interesting work of art postvanguard. Particular attention is paid to the improvement of the saxophonist's performing skills in the system of professional music education, and in particular to the process of accumulation of concert experience and development of saxophone repertoire. Theoretical and methodological provisions for the implementation of the competence approach in learning to play the saxophone contribute to the development of the General theory of competence and competences, which is of priority importance for the improvement of the Russian education system.

Ключевые слова: музыкальное образование, профессионализм, будущие музыканты, концертно-исполнительский процесс, компетентность, саксофонный репертуар.

Key words: Music Education, Professionalism, Future Musicians, Concert and Performing Process, Competence, Saxophone Repertoire.

Эдисон Васильевич Денисов – один из представителей гениальной «троицы» (Э. Денисов – А. Шнитке – С. Губайдулина) русского советского авангарда 1960-х годов, произведения которого в репертуаре музыкантов Украины от 1970-х, то есть от времени написания анализируемой Сонаты для альтового саксофона и фортепиано (1970). Соната посвящена Ж.М. Лондейку, саксофонисту-виртуозу, исполнителю данного произведения и впоследствии одного из круга постоянного артистического общения Денисова. Соната состоит из трех неравнообъемных частей, масштабы которых неадекватны символически-смысловой их нагрузке: сравнительная непродолжительность второй части (ее «интермедийность» по тематически-структурным показателям) сочетается с весомостью и самостоятельностью ее тематизма, наполненного псалмодической речитацией.

Первая и третья части отмечены скерцозными звучаниями, изобилуют акантиленными, откровенно кластерными эффектами, демонстрируя те образы жизненной «скороговорки», которую, в зависимости от моральной точки отсчета, следует определять в качестве «жизненной суеты» или (альтернативно!) «бега жизни», «жизненных перипетий». Так или иначе, первая и третья части отмечены

сочностью телесной-вещественной наполненности саксофонного звучания, в проявление которой исполнитель волен внести ту или иную долю *душевной* открытости. Ибо вышеотмеченный знак Духа, касания духовного напряжения души, находим в музыке Lento: речитация на одном звуке в медленном темпе является *псалмодической* по своему существу, так же, как и выдержанные аккордовые построения – см. открывающую вторую часть трехзвучную вертикаль с чистотой символизации Космической красоты в квинтовом комплексе d^3-a^3 с «абберационным унисоном» соотношения нижнего cis^2 и d^3.

Дело в том, что сакральность такого рода «нестройного» унисона освящена эффектом лейтинтонации уменьшенной октавы – большой септимы в «Весне священной» И. Стравинского, бывшего властителем дум русских шестидесятников, связанного культурными узами с Украиной, тем более в виду приезда на родину великого композитора в 1962 году. Откровенно заметны эти «ссылки на Стравинского» – в варианте театрально-масочных тем в духе характеристики персонажей автора «Петрушки», что и находим в первой и финальной частях Сонаты – в виде кластерных «наложений» комплексов на черных и белых клавишах (см. 6, 7, 9, 11 и т.д., что непосредственно ассоциируется с темой Петрушки из одноименного балета данного автора) и характерного гетерофонного фонизма соединения терцовых «лент» с секундовым «переченьем» (ср.: «Игра двух городов» и др. в «Весне священной» И.Ф. Стравинского).

Данные стилистические цитаты даны у Денисова в Сонате в единстве с серийной организацией, как это осуществлял и сам Стравинский от 1950-х годов, предвосхищая поставангард, опредленный порогом начала 70- х. Единение в творчестве Денисова, убежденного поклонника «новой музыки», методов Нововенской школы И. Стравинского, принципиально противопоставленных Т. Адорно [4, 5], имело специальную проекцию для Денисова, поступившего в консерваторию с дипломом математика-физика. Математичность мышления Стравинского обусловлена была его биографией и убеждениями в родстве музыки и математики:

«Ретроспективно осознается емкость наследия И. Стравинского как явления истории культуры: музыкально-композиторская деятельность с опорой на логико-математический аппарат выпускника юридического

факультета Петербургского университета, сохранение его серьезного отношения к математическим студиям на протяжении всего жизненного пути <…> – ради *музыкально*-творческих выходов» [4, с. 10, с. 228].

Однако сама идея собирания стилевых альтернатив Шенберг – Стравинский с принятием де-композиционных принципов сочинительства показательна для поставангарда, наступление которого отмечено 1970-м годом (исполнение «Симфонии» Л. Берио) и стилевые приметы которого явно проступают в Сонате для саксофона и фортепиано Э. Денисова.

Вышеотмеченные связи с тематизмом и ладово-интервальным мышлением И. Стравинского, с математичностью подхода, органичного для сакрального искусства, проступают в Сонате в единстве с серийностью, которую музыканты-традиционалисты ассоциировали с «музыкальной математикой», но которая таковой ни в коей мере не была (ибо выросла из неоромантического «дионисийства» Ницше-Шенберга, в котором господствовала суггестия экстатики). Математичность же Денисова определилась в анализируемом сочинении со всей очевидностью – в драматургических членениях целого. И если впоследствии С. Губайдулина [1] в 1990-е годы, в эпоху «победившего поставангарда», возводит в последовательную методологическую линию использование числовых операций в организации ритмики, то у Денисова в Сонате находим нечто, соответствующее ритмоощущению по «числам Фибоначчи», по исчислениям пропорций математика XIII ст., определившего в 1960-е некоторое интеллектуальное движение «фибоначчизма».

Упомянутые числа Фибоначчи составляют пропорции 1-2-3-5-8-13-21…, то есть ряд, в котором каждое следующее число составляет сумму двух предшествующих, характеризуя в пропорциях принцип нарастания энергии, силовых притяжений. В искусстве с пропорциями чисел Фибоначчи связан эффект «золотого сечения», в котором соотношение 2:3, 3:4 образует пролонгирование вышеозначенной поступенно-линейной закономерности на распределение частей в масштабном целом. В музыке такого рода пропорции определяли и определяют композиционные принципы организации временных отношений в общем драматургическом плане, определяя местонахождение кульминаций. Однако в XX столетии указанный ряд чисел становится объектом

манипулирования в поисках ритмоэффектов – в творчестве Б. Блахера, например [1, с. 148-150].

Соната Э. Денисова суммирует технически и выразительно важнейшие завоевания музыкального мышления конца XX столетия, прогнозируя тот информационный символизм, который стал отличительным признаком музыки начала XXI столетия. Альтовый саксофон, утвердившийся в практике академического и джазового исполнительства, обнаруживает в данном сочинении весьма сложную палитру звучаний, сопоставляя кантилену, моторику легато и стаккато, пуантилистическую фактуру, множественные ритмические – нетрадиционные и далекие от квадратности классики – образования, наконец, эффекты аккордовой вертикали, скрытого и реального двухголосия. Соната входит в репертуарные конкурсные списки, выявляя зрелость мастерства саксофониста, достойно исполняющего это интереснейшее произведение искусства поставангарда.

Список литературы

1. Курбатская, С., Холопов, Ю. Пьер Булез. Эдисон Денисов. Аналитические очерки. М.: ТЦ «Сфера», 1998. 366 с.

2. Маркова, Е. Интонационность музыкального искусства. К.: Музична Україна, 1990. 182 с.

3. Маркова, Е., Холопова, В., Канарис, Л., Таранец С. Неоевропоцентризм и неосимволизм начала XXI века // Неоевропоцентризм: музыкальная культура на рубеже столетий: Книга 1. Одесса: Астропринт, 2006. С. 76–128.

4. Adorno, T. Einleitung in die Musiksoziologie. Frankfurt-a-M.: Verlag-Anstalt, 1975. 269 p.

5. Adorno, T. Philosophie der neuen Musik. Frankfurt-a-M.: Verlag-Anstalt, 1978. 200 p.

УДК 78.03

СОВРЕМЕННЫЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СКРИПИЧНОЙ МУЗЫКИ ЭПОХИ БАРОККО

А.А. Нургаянов
А.С. Мишарина
Казанская государственная консерватория имени Н.Г. Жиганова
г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматривается скрипичная музыка композиторов эпохи барокко в контексте исполнительских традиций на современных струнных музыкальных инструментах. В период барокко музыка для струнных инструментов начинает приобретать индивидуальный стиль, выражающийся в способах музицирования. Поэтому выявление особенностей исполнения барочной музыки на струнно-смычковых инструментах настоящего времени приобретает особое значение для современных исполнителей.

Abstract. The article examines the violin works of composers of the Baroque era in the context of performing traditions on modern stringed musical instruments. During the Baroque period, music for string instruments began to acquire an individual style, expressed in the way of playing music. Therefore, the identification of the peculiarities of the performance of baroque music on stringed instruments of the present time acquires special importance for modern performers.

Ключевые слова: барокко, скрипичная музыка, исполнительский стиль.

Key words: Baroque, Violin Music, Performing Style.

В современной музыкальной культуре художественное наследие эпохи барокко занимает одно из важных мест. Со второй половины XX века музыкантами разных европейских стран ведется поиск незаслуженно забытых произведений композиторов XVII–XVIII столетий. Тем самым возрождаются к исполнительской жизни огромные пласты музыкального наследия И.С. Баха, А. Вивальди, А. Корелли, Г.Ф. Генделя, Дж.П. Палестрины, К. Монтеверди, Д. Букстехуде, Г. Пёрселла, Ж.-Б. Люлли, Ж.-Ф. Рамо и др. Изучая творческое наследие и теоретические труды, исследователи и исполнители старинной музыки пришли к выводу о необходимости аутентичного звучания произведений

эпохи барокко на оригинальных инструментах того времени. Таким образом с 1960-х годов начинается процесс воссоздания звучания барочных произведений на исторических инструментах, внедрение которых в современную музыкально-исполнительскую практику способствует существенному обновлению современных представлений об интерпретации старинной музыки, подвергается переосмыслению восприятие музыкально-языковых норм, принципов артикуляции, фразировки [2, с. 72].

Музыка эпохи барокко по сравнению с предыдущей эпохой Ренессанса является гораздо более сложной для исполнения в техническом плане, т.к. часто создавалась для музыкантов-виртуозов. По мнению исследователей и педагогов-музыкантов, при исполнении старинной музыки на современных инструментах возникает необходимость пересмотра представлений о звуковедении, штрихах, выбора подходящей смычковой техники для различных национальных стилей [2, с. 73].

Основным музыкальным инструментом эпохи барокко в духовной и камерной светской музыке становится орган. Также широкое распространение получили клавесин, щипковые и смычковые струнные: лютня, виолы, барочная гитара, барочная скрипка, виолончель, контрабас; деревянные духовые инструменты: различные флейты, кларнет, гобой, фагот, горны, барочные тромбоны. Значительно выше становятся уровень и способы игры на этих инструментах. Данный период знаменателен появлением первых камерных ансамблей, включающих инструменты той эпохи [1, с. 47].

Рассмотрим некоторые особо яркие страницы скрипичной барочной музыки, высоко ценимой и в настоящее время.

Огромный вклад в мировую музыкальную культуру внёс композитор и скрипач А. Вивальди (1678–1741). Он первым начал писать программную музыку для оркестра, является создателем жанра инструментального концерта. Наибольшую известность получили яркие скрипичные концерты А. Вивальди, особенно цикл «Времена года», известный даже слушателям, далёким от классической музыки. В 1706 г. вышли в свет его двенадцать трио-сонат; в 1711 г. появился знаменитейший сборник скрипичных концертов «Гармоническое вдохновение»; в 1714 г. вышел еще один сборник под названием

«Экстравагантность». Скрипичные концерты Вивальди очень скоро приобрели широкую известность в Западной Европе и особенно в Германии.

А. Корелли (1653–1713) – крупнейший итальянский композитор, педагог и скрипач; зачинатель итальянской скрипичной школы. В целом у него большое количество камерных сонат, пьес, концертов. Основная часть его сочинений создана для струнных смычковых инструментов (скрипка, viola da gamba) с участием клавесина или органа в качестве аккомпанирующих инструментов.

Без имени И.С. Баха нельзя представить эпоху барокко. В современной музыкальной педагогике используются его концерты, сонаты, партиты, сюиты и многие другие произведения для скрипки, которые и сегодня незаменимы в процессе подготовки скрипачей.

Происходило в период барокко развитие музыкального искусства и в России. Русская композиторская школа данного периода характеризуется такими именами, как Д.С. Бортнянский (1751–1825), М.С. Березовский (1745–1777), В.П. Титов (пр. 1650–1715) и др.

Особый вклад в скрипичное исполнительство России внёс Иван Евстафьевич Хандошкин. Известны его три сонаты для скрипки соло, шесть сонат для двух скрипок соло, а также различные темы с вариациями для разных инструментов и составов.

Исследователи отмечают, что ноты произведений эпохи барокко сохранились в виде уртекстов, которые не изобиловали графическими и словесными обозначениями, указаниями темпа, штрихов, динамики, агогики. Условная форма нотографической фиксации воспринималась скорее как творческий импульс и расшифровывалась вариативно, в зависимости от индивидуальных художественных представлений и технических возможностей исполнителя [3, с. 330].

Причина кроется в том, что в рассматриваемый период практически отсутствовало разделение на композиторское и исполнительское творчество, сочинение музыки имело черты импровизационности, когда каждый музыкант имел свой взгляд на трактовку произведения, что и приводило к минимуму необходимости внесения композиторских указаний в нотный текст.

В своем исследовании Е.А. Шлыкова пишет: «Природа импровизационной практики такова, что ей противопоказан точный перевод в знаки нотации.

Импровизационность сопутствует музыке на всём протяжении её истории, однако, постоянно изменяет свой облик и форму функционирования. Обращение к отдалённым эпохам создаёт определённые трудности для современного исполнителя, поскольку специфический характер импровизации необходимо реконструировать. Текст музыкальных произведений в камерно-инструментальных жанрах эпохи барокко фиксировался лишь отчасти. При этом роль импровизации значительно возрастала, она становилась непременным атрибутом композиции, побуждая исполнителей к поискам новых виртуозных средств» [4, с. 2].

Исполнение скрипичной музыки композиторов эпохи барокко на современных музыкальных инструментах требует от исполнителя знания отличительных черт звукоизвлечения, особенностей строя, звучания и технических возможностей струнных инструментов того периода, а также характера нотной фиксации текста, когда темп, штрихи, динамика, мелизмы и т.д. не выписывались в нотах.

Все это позволит современному скрипачу выявить и воспроизвести особенности артикуляции, динамического развития, использования орнаментики и т.д. в процессе интерпретации музыкальных произведений композиторов эпохи барокко.

Список литературы

1. Бурундуковская, Е.В. Нотный текст как знак в музыке барокко // Актуальные проблемы музыкально-исполнительского искусства: история и современность: материалы науч.-практ. конф. Вып. 3. Казань: КГК, 2011. С. 47–52.

2. Коденко, И. Актуальность интерпретаций старинной музыки в современном культурном пространстве (по страницам журнала «Early Music») // Южно-Российский музыкальный альманах. 2017. № 2. С. 72–77.

3. Ситдикова, Ф.Б. Скрипичный уртекст и его связь с инструментальной практикой барокко // Вестник ЧГПУ. 2011. № 12. С. 328–335.

4. Шлыкова, Е.А. Исполнение скрипичной музыки барокко в свете культурно-исторической традиции: автореф. ... канд. искусствоведения. Ростов на Дону, 2000. 24 с.

УДК 78.05

О ПРЕТВОРЕНИИ ЧУВАШСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА В КАНТАТЕ «УЯВ» А.Г. ВАСИЛЬЕВА

С.С. Ермакова

Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева

г. Чебоксары, Россия

Аннотация. Музыкальный фольклор, будучи наиболее древним по происхождению видом музыкального искусства, обретал разнообразные формы обработки в произведениях академических композиторов в различные музыкально-исторические эпохи. Современное развитие чувашской профессиональной музыки характеризует активное, творческое освоение национального музыкального фольклора. Целью статьи является анализ некоторых стилевых черт претворения чувашского музыкального фольклора в кантате «Уяв» А.Г. Васильева. Анализ показал органичное сходство между импровизационной манерой исполнения чувашских народных песен и приемом современной композиторской техники – алеаторикой, что позволило А. Васильеву создать форму открытого типа в первой части кантаты «Уяв».

Abstract. Musical folklore, being the most ancient form of musical art in origin, acquired various forms of processing in the works of academic composers in various musical and historical eras. The modern development of the Chuvash professional music characterizes the active, creative development of the national musical folklore. The purpose of the article is to analyze some stylistic features of the implementation of the Chuvash musical folklore in the cantata “Uyav” by A.G. Vasilyeva. The analysis showed an organic similarity between the improvisational manner of performing Chuvash folk songs and the reception of modern composer's technique – aleatorics, which allowed A. Vasiliev to create an open-type form in the first part of the cantata “Uyav”.

Ключевые слова: чувашский музыкальный фольклор, А.Г. Васильев, кантата «Уяв», алеаторика.

Key words: Chuvash Musical Folklore, A.G. Vasiliev, Cantata “Uyav”, Aleatorics.

Музыкальный фольклор является наиболее древним по происхождению видом музыкального искусства. Музыка, в частности песня, издавна являлась для чувашей неотъемлемой частью их жизни. Песни всюду сопутствовали чувашам, каждая из них была тесно связана с определенной областью жизни народа. Не случайно хоровая культура Чувашии, уходящая корнями в далекую старину, всегда была и теперь остается ведущим видом музыкального искусства республики. На современном этапе развития чувашской профессиональной музыки одной из ведущих тенденций остается активное, творческое изучение и освоение национального музыкального фольклора.

Целью статьи является анализ некоторых стилевых черт претворения чувашского музыкального фольклора в кантате «Уяв» А.Г. Васильева (на примере первой части).

Новые принципы подхода к фольклору ярко выразились в творчестве современного чувашского композитора Александра Георгиевича Васильева – автора многих талантливых сочинений, написанных в различных жанрах для разнообразных составов. Это и симфонические произведения, и камерно-инструментальные, и хоровые. «Хоровое творчество композитора впечатляет глубиной художественно-эстетического эффекта и чистотой музыкального языка. Наиболее ярко отличительные черты стиля хоровой музыки А. Васильева обозначились в следующих значительных произведениях: концерте в 6 частях «Сурхи уяв» (Весенние хороводы); сюите в 7 частях «Тари» (Жаворонок); кантате в 4 частях «Самана утти» (Шаги эпохи); цикле обработок народных песен в 5 частях «Вайа карти юррисем» (Песенные игры); кантате в 3 частях «Аталпа тинес хушшинче» (Обретение земли), цикле в 5 частях «Эс сук та – юррам та савак мар» (Без тебя песнь моя печальна)» [2, с. 27]. Через претворение лучших традиций народного творчества, в диалоге с ними говорит он о любви, добре, зле.

Живительным родником для композитора была чувашская народная песня, высокий философский и этический смысл которой очень важен для него. При работе с народной песней композитор обращал внимание, прежде всего, на вновь открытые пласты фольклора. Он активно использовал эти нераскрытые и архаичные элементы национальной музыки в своих произведениях. Вместе с тем, творчество А.Г. Васильева впитало в себя и традиции европейской

музыкальной культуры. 1960-е годы в публицистике принято называть периодом оттепели: был раздвинут «железный занавес», началось активное освоение композиторских приемов и техник, актуальных для западного музыкального искусства. А.Г. Васильев имел в студенческие годы счастливую возможность знакомства с современными техниками музыкального письма, вошедшими в его творческий багаж.

В кантате «Уяв», которая представляет собой характерный образец современного типа разработки фольклорного материала, прослеживается обращение к алеаторике. В основу кантаты положен старинный чувашский хороводный обряд. Чувашские хороводы были не только ярким и красивым зрелищем, но и имели свои неписаные «правила» поведения. Композитор воспроизводит в кантате атмосферу уява, с его светом и звуками расцветающей весны, состояние обновления души человека, благодаря пробуждающемуся чувству любви. Именно в этом А.Г. Васильев находит глубокий смысл содержания старинного обряда.

Обратимся к первой части кантаты «Уяв». Звучание «Атьар, херсем, уява» передает атмосферу весеннего праздника и изображает выход девушек в хоровод. Выход, полный надежд, а вместе с тем, и неясных тревог. В основе первой части кантаты лежит подлинная чувашская народная песня «Итлер куккук сассине» («Прислушайтесь к голосу кукушки»), которая позднее войдет в сборник М.Г. Кондратьева «Песни низовых чувашей» [4, с. 92].

Композитор погружает песню в стилистику современного академического звучания. Двухголосие напева почти полностью дублирует вариант песни, приведенный в сборнике. Однако все дело именно в «почти». Такие случайные, редкие «непопадания» несут в себе, как нам кажется, идею стихийной импровизационности, свойственной народной манере исполнения. Тем более что в последующих четырех куплетах композитор создает все новые, всегда новые интервальные созвучия. Хотелось бы процитировать мысль В.В. Медушевского, высказанную по другому поводу, но, как нам кажется, ясно высвечивающую манеру формотворчества в данном случае: «Звучание <…> наполняет восторг спонтанного высказывания, ни на секунду не ослабевающей творческой инициативы» [3, с. 93]. На всем протяжении первого раздела твердо выдерживается диатоника. Композитор погружает нас – исполнителей

и слушателей – в ее светлый, радостный, консонантный мир. Преобразуя народный напев левобережных анатри и подвергая варьированию преимущественно гетерофонную подголосочную фактуру, композитор создает новые, самостоятельные и равноправные варианты темы. Полифонический склад изложения перекликается с принципом народной гетерофонии, где каждый голос является вариантом темы. Синтезируя народную манеру импровизационности и прием современной музыкальной композиторской техники – алеаторику, А.Г. Васильев создает форму открытого типа.

Новый мелодический материал второго раздела звучит в южночувашском ладе – пентатонике от «ля» с мерцающей терцией: именно в этом произведении А.Г. Васильев первым из композиторов озвучил южночувашский лад. Во втором разделе хор выражает два плана: основную часть и солистов. Так, на мелодию «Кавак чечек типсессен» («Когда засохнут васильки»), исполняемую хором, накладывается другая мелодия, которую довольно-таки свободно, импровизационно поют солисты. «Если в профессиональном хоре есть восемь первых и столько же вторых сопрано, то почему не возможны эпизоды, где каждый исполнитель поет свою особую партию? Во время игр и хороводов на открытом воздухе и не такие эффекты бывают…», – говорил сам композитор [1, с. 31].

Таким образом, любое воспроизведение партитуры кантаты таит в себе уникальность звучания, радость «творимой» музыки, благодаря каждый раз новым калейдоскопически складываемым сочетаниям голосов. Приверженность к диатоническим созвучиям, рост формы за счет новых и новых диатонических красок проявляется не только в кантате «Уяв» (в первой и второй частях), но и в других произведениях композитора, например, в обработке чувашской народной песни «Шура пуртсен умне» («У белого крыльца»). Диатоника, наполненная акустическим и гармоническим согласием, «примиряет» любые звуковые сочетания, стирая грань и погружая диссонанс в консонантную ауру, благодаря чему они воспринимаются как неконфликтные. При вслушивании в эти гармонические краски, кажется, ты сам, очарованный природой, молодостью, становишься участником хоровода и приобщаешься к вечному круговороту жизни.

Список литературы

1. Журавлева, Л.И. О фольклорных истоках хоровых произведений А. Васильева // Национальное и народное в чувашском искусстве: сб. ст. Чебоксары, 1993. С. 20–33.

2. Кондратьев, М.Г. Проблемы становления национальной школы профессионального музыкального искусства Чувашии и творчество Александра Васильева // Композитор А. Васильев: творчество в контексте времени и традиций: сб. науч. статей. Чебоксары, 1999. С. 9–38.

3. Медушевский, В.В. Художественная картина мира в музыке (к анализу понятия) // Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения. Л.: Наука, 1986. С. 82–99.

4. Песни низовых чувашей: сб. песен. Кн. 1 / предисл., коммент., указатели М.Г. Кондратьева. Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1981. 144 с.

УДК 781.7

ОБРЯДОВАЯ КУЛЬТУРА И МУЗЫКАЛЬНО-СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕСЕН ПЕРМСКИХ ТАТАР

Э.М. Галимова

Институт языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова АН РТ

г. Казань, Россия

Аннотация. Необходимо отметить, что на сегодняшний день татары Пермского края достаточно детально изучены в области истории, лингвистики, этнографии. Отметим, что музыкальная этнография – это особая, очень интересная область для научного познания. В связи с этим, в данной работе автор уделяет свое внимание выявлению специфики обрядовой культуры и изучению музыкально-стилевых особенностей песен пермских татар. Источниковой базой для выводов являются разножанровые образцы музыкального фольклора пермских татар, которые были зафиксированы автором во время полевых исследований.

Abstract. It should be noted that today the Tatars of the Perm Territory have been studied in sufficient detail in the field of history, linguistics, ethnography. Note that musical ethnography is a special, very interesting area for scientific knowledge. In this regard, in this work, the author pays his attention to identifying the specifics of ritual culture and the study of musical and stylistic features of the songs of the Perm Tatars. The source base for the conclusions is the multi-genre samples of the musical folklore of the Perm Tatars, which were recorded by the author during field research.

Ключевые слова: пермские татары, обрядовая культура, музыкально-стилевые особенности, песенная традиция, жанровая специфика.

Key words: Perm Tatars, Ritual Culture, Musical And Stylistic Features, Song Tradition, Genre Specificity.

Основное внимание в данной работе сосредоточено на традиционной музыкальной культуре татар Пермского края, которых учёные называют пермскими татарами. Целью работы является исследование музыкального фольклора пермских татар, включая описание обрядовой системы и музыкальной стилистики в контексте исторических и социальных изменений исследуемого края. Опираясь на архивный и собранный автором работы экспедиционный материал, по данной теме впервые осуществляется комплексное изучение песенной традиции и инструментальной культуры пермских татар. Сложность и разнокомпонентность этнокультурной структуры данного населения подтверждаются нашими полевыми и научно-теоретическими исследованиями музыкального фольклора, благодаря сохранности (хотя и в редуцированной форме) отдельных обрядов и сопровождавших их песен. Эти обряды формировались, развивались, бытовали, а некоторые продолжают бытовать в контексте языческой, мусульманской и христианской религий. Именно это обстоятельство сыграло огромную роль в формировании самобытной духовной культуры пермских татар.

В отличие от других языческих культур (кряшен, марийцев, удмуртов), у татар Прикамья начало нового земледельческого года отмечался циклом весенних обрядов: *боз китү* (ледоход), *карга боткасы* (воронья или грачиная каша), *Май бәйрәм* (Майский праздник). Все они предваряли главный праздник

Сабантуй, который до конца XIX века носил магический характер и проводился до сева с пением *сөрән җырлары, сөрән көе, сөрән сугу көе.* В настоящее время его проводят после завершения посевных работ. В процессе полевых исследований нам удалось зафиксировать всего три напева *«сөрән»* в исполнении этнофоров старшего поколения. Наиболее старинные образцы аудиозаписей этих напевов хранятся в Центре письменного и музыкального наследия ИЯЛИ имени Г. Ибрагимова. На сегодняшний день, эти песни вышли из употребления, и во время проведения *Сабантуя,* пермские татары исполняют современные песни и инструментальные наигрыши *казанских татар.*

У *тулвинских татар* (аналогично казанским татарам) долгое время сохранялся праздник *җыен* (сбор, сходка), отмечаемый не в одной деревне, а в рамках всей округи (например, *Барда җыен, Сараш җыен*). Летом во время засухи пермские татары совершали обряд вызывания дождя – *корбанлык, корбеннэк, корбан чалу*.

Кроме *финно-угорских* и *тюркских* компонентов в обрядах пермских татар можно выделить и *русский* компонент в проведении дат православного календаря (*Благовещение, Михайлов, Николин, Петров, Ильин, Покров день)*, хотя православную религию они не воспринимали.

Примером интересного сочетания языческих и мусульманских традиций является корпус обрядов *семейного функционирования***.** Отдельные этапы проведения семейно-бытовых ритуальных действий, позволяют провести некоторые аналогии с культурой финно-угорских народов. В частности, в обрядах, связанных *со строительством дома, встречи и проводы гостей, рождением ребёнка, проводами рекрута.* Мусульманский компонент в обрядовой системе пермских татар отражается преимущественно в сохранении традиций проведения *свадебного и похоронно-поминального* комплекса. Главное открытие нашего исследования – это запись «*Чемылдык көе»*, бытовавшего только у пермских татар во время одного из ритуалов свадебного обряда, а также *мунаджатов (Улем мөнәҗәте*, *Салават әйтү)* исполняемых по сей день во время определённого момента похоронного ритуала, начисто забытых в быту казанских татар.

Если обрядовую систему пермских татар можно отнести к раннему пласту их духовной культуры, то обнаруженные нами жанры необрядового фольклора

явно несут в себе следы более позднего процесса (XVI – XVII вв.) формирования этнического самосознания татар Волго-Уральского региона. Таким сплачивающим фактором в создании общего культурного поля данного края явилась мусульманская религия. Этот фактор получил яркое подтверждение в нашей работе, благодаря записям таких жанров мусульманского книжного интонирования, как религиозные мунаджаты (*мөнәҗәт),* выполняющие функции: *славления*, т.е. воспевающие Аллаха, мусульманскую религию, пророка Мухаммеда, святых; *обращения к Аллаху* с просьбой о помощи, милосердии и *ритуальные,* исполняемые во время религиозных обрядов и праздников, в частности, празднования «Маулид» – праздника в честь рождения Пророка Мухаммеда.

Значительно уменьшился удельный вес в быту жанра *бәет.* В настоящее время традиция создания произведений в этом жанре, развивается не столь активно. Во время полевых исследований нам удалось зафиксировать более двадцати баитов. Однако в фольклорный сборник мы сочли необходимым включить только шесть номеров. Из них лишь четыре образца исполнялись на типовые напевы книжного интонирования с использованием ритма «тюркского аруза». В остальных – использовались напевы, заимствованные из русских песен.

Песенная лирика пермских татар не получила столь широкого развития как у казанских татар. Основная причина, по всей вероятности, широкое бытование обрядовых песен. Довольно мало зафиксированы нами лирические песни местного происхождения. Почти весь репертуар лирики пермских татар заполнен песнями казанских татар. Этому не могли не способствовать, активно развивающиеся, средства массовой информации. Процесс внедрения лирики казанских татар проходил двумя основными способами: 1) использование напевов жанров *авыл көй, салмак көй, әйләп-бәйләп уеннары* с сохранением названий; 2) использование напевов лирических песен с полным переосмысоением текста и даже названий.

С точки зрения звуковременной организации в музыкальном фольклоре пермских татар полностью господствует квантитативная система, причем как ранняя (доисламская), так и поздняя (исламская). Ранняя квантитативность свойственна обрядовым песням (преимущественно календарным *сөрән*

и некоторым свадебным). Поскольку эта сторона музыкального фольклора имеет генетические связи с другими народами Поволжья, объединенные общей социально-общественной системой – кряшен, чувашей, марийцев, удмуртов, то в рассмотрении ритмического строя данной жанровой системы, в своей работе мы опирались на методы исследователей чувашского песенного фольклора М.Г. Кондратьева [3, с. 144] и фольклора православных татар Н.Ю. Альмеевой [1, с. 157-165].

Поздняя ритмическая квантитативность, связанная с распространением в исследуемом крае (XVI – XVII вв.) мусульманской религии, сохранилась в чёткой знаковости метроритмических формул «тюркского аруза» лишь в некоторых интонируемых жанрах книжной традиции.

В интерпретации ритмики у пермских татар также используются слоговые распевы с разной протяженностью ритмических рисунков. Причём, более длительное распевание влечёт за собой замедление темпа исполнения. В некоторых образцах встречаются огласовки согласных, асемантические вставки *(ла, ләй, да, гнай),* междометия *(ай, һай),* усиливающие распевность и эмоциональность в исполнении, что заметно отличает пермских татар от чувашей, марийцев, удмуртов. В этом плане их искусство приближается к кряшенам.

Слоговые музыкально-ритмические формы остальных жанров музыкального фольклора пермских татар (рекрутские, гостевые, игровые, лирические, основаны на регулярно-акцентной равнодлительности «новотрадиционных» песен казанских татар (*кыска көй, авыл көе, салмак көй, эйләп-бәйләп уеннары)*. Тексты песен этих жанров продолжают развивать традиции метрической системы *бармак* с его чёткими цезурами, ритмической формульностью слогонот в рамках строки, полустрофы и целой строфы. Однако эти ритмические формулы реализуются по-разному. Напевы *такмаков, кыска көй* и *әйләп-бәйләп уеннары* (хороводно-игровые песни) отличаются остроритмической пульсацией слогонот в рамках 8-7 сложника, ибо были связаны с плясками, играми, хороводами. В лирических жанрах *(авыл көе, салмак көй)* эти формулы «служат уже метроритмической канвой» для распевов, ритмический рисунок которых зависел от того или иного исполнителя».

Анализ напевов пермских татар с точки зрения их звуковысотного содержания раскрывает господство ладовой фрмы с *м.3* в середине в объёме квинты (c – d – f – g) и сексты (c – d – f – g – a).

Именно этот лад свойственен раннеквантитативным напевам язычников Волго-Камья и является древнейшим, о чём высказались исследователи Г. Шюнеман [6, с. 131] и М.Г. Кондратьев [4, с. 90].

В пользу высказанного тезиса говорит и жанровый состав использования данной ладовой формы, преимущественно в обрядовых песнях (календарные, свадебные). Удивляет почти полное отсутствие в материалах, собранных нами, ангемитонной конструкции в объёме септимы (c – d – f – g – b), хотя она нередко встречается в напевах казанских татар [5, с. 113]. Ладовые формы с *м.3 внизу* (c - es – f – g) и с *м.3 вверху* (c – d – e – g) в объёме не только квинты, но и сексты и септимы являются, по мнению З.Н. Сайдашевой, основой музыкального фольклора казанских татар. У пермских татар, они используются только в заимствованных напевах. Однако в интонировании некоторых обрядовых и книжных напевах явно проступают черты нового времени, чему не мог не способствовать поток трансляции музыки татарского радио и телевидения. Это сказалось не только в откровенной переориентации традиционных ритмов *«тюркского аруза»,* в жанры песенной лирики, но и в использовании в мелодии традиционных жанров современных бытовых интонаций.

Таким образом, все работы по изучению пермских татар выполнены на уровне историков, лингвистов, этнографов без участия этномузыкологов. Однако в исследовании культуры каждого народа немалую роль играет и музыкальный фольклор, благодаря наличию «фонда музыкальных формул и исполнительских клише» [2, с. 16]. Поэтому, мы надеемся, что полевые и научно-теоретические исследования традиционной музыкальной культуры пермских татар, также послужат подтверждением устоявшихся точек зрений в области истории этногенеза и этнокультуры данной этнографической группы и существенно раздвинут границы этнической культуры татар Волго-Камья, в частности казанских татар.

Список литературы

1. Альмеева, Н.Ю. Ритмические клише и мелодическая заменяемость в песнях татар-кряшен // Народная музыка: История и типология: сб. науч. тр. / ред. сост. И. И. Земцовский. Л., 1989. С. 157–165.

2. Земцовский, И.И. Музыка и этногенез: исследовательские предпосылки, задачи, пути // Советская этнография. 1988. №2. С. 15–33.

3. Кондратьев, М.Г. О ритме чувашской народной песни: к проблеме квантитативности в народной музыке. М.: Сов. Композитор, 1990. 144 с.

4. Кондратьев, М.Г. Основные свойства чувашской пентатоники // Пентатоника в контексте мировой музыкальной культуры: материалы межреспубл. науч. конф. Казань, 1995. С. 86–91.

5. Сайдашева, З.Н. Ладоинтонационные особенности ранних форм музыкального фольклора татар-мусульман // Пентатоника в контексте мировой музыкальной культуры: материалы межреспубл. науч. конф. Казань, 1995. С. 109–118.

6. Шюнеман, Г. Песни казанских татар (перевод и предисловие З.Н. Сайдашевой) // Из истории татарской музыкальной культуры / сост. В.Р. Дулат-Алеев; Казан. гос. консерватория. Казань, 2010. 184 с.

УДК 792.8

К ВОПРОСУ ПРИМЕНЕНИЯ СЕМИОТИЧЕСКОГО МЕТОДА В ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ТАТАРСКОГО НАРОДНОГО ТАНЦА

А.И. Кавеева

Казанский государственный институт культуры

г. Казань, Россия

Аннотация. В статье поднимается проблема возрождения и сохранения традиций народного танцевального искусства, связанная с пониманием языка танца в контексте его знаково-символической природы. Анализируя основные движения татарского танца и закодированную в них информацию, следует изучать влияние на него природно-географических факторов, хозяйственно-

трудовой деятельности народа, покрой и орнаментацию национальной одежды и многие другие аспекты художественной деятельности человека.

Abstract. Thearticle brings up the issue of reviving and preserving the traditions of folk dancing art, which is linked to the understanding of the language of dance in the context of its sign and symbolic nature. Going deeper into the Tatar dance moves and information encoded therein, it is worth studying the way it was effected by the natural and geographical factors, people's trade and labour activities, style and ornamentation of the national clothing along with many other aspects of the human artistic activity.

Ключевые слова: язык танца, танцевальные движения, структурная единица, средства выразительности.

Key words: Language Of Dance, Dance Moves, Structural Unit, Expressive Means.

Хореографическое искусство России всегда имело прочную основу в виде национальных традиций, генетически связанных с их фольклорными корнями. Действительно, наблюдаемые нами в национальной хореографии ритмопластические образы-характеристики исходят из глубинных мифологических взглядов народа, его среды обитания и эстетических предпочтений. Искусство народного танца как мир жизненных переживаний, выраженных специальными образно-символическими средствами, проявляет себя как «пластическая поэзия художественно преобразованной жизни человека и природы» [5, с. 45].

Между тем, современное изложение народного танца, его сценическое воплощение обнаруживает ряд недостатков, а именно, языковую (лексическую) бедность и явные семантические стереотипы. Нередко приходится наблюдать как при постановках народно-сценических танцев «на скорую руку» хореографы используют мелодии, не свойственные танцевальной музыке определенного народа; танцевальная лексика упрощается до примитивизма, а костюмы, в которых выступают танцовщики, далеки от образцов национального стиля. В побеге за внешними эффектами, создатели и зрители теряют суть, зерно народной хореографии.

Когда мы говорим о народном танце, как о действии и зрелище, то задаемся вопросами понимания танца, познания заключенного в нем смысла. Один из этих вопросов может звучать следующим образом: «Какие скрытые смыслы могут быть зашифрованы в танце и, с помощью каких приемов их можно раскодировать?», другой – «В чем есть, в сущности, язык танца?»

Танец является искусством движения в пространстве и во времени. Но, в отличие от движений повседневной жизни, танцевальные движения всегда эстетически стилизованы и имеют художественную организацию. Так как танец – это «выстроенное» движение, его часто сравнивают со скульптурой, с живописью, поэзией, драматической игрой. Понимание танца как ожившей скульптуры, картины или драматической игры, как инсценированной мысли художника очень важно, прежде всего, с семиотической точки зрения, так как к проблемам, решаемым семиотикой искусства, относятся выделение элементарного знака (структурной единицы) и проблема исчислимости знаков. Благодаря распространению семиотического метода «язык» понимается не только как вербальный (словесный) язык литературы, но как совокупность знаков любого характера (инвентарь) и правил их использования (грамматика), что и дает в итоге языковой код, который совершенно не обязательно должен быть словесным. Поэтому, говоря о языке танца, мы используем слово «язык» не метафорически, а буквально, строго терминологически.

Во многих словарях, энциклопедиях и справочниках народный танец определяется как:

– фольклорный_танец, который исполняется в своей естественной среде и имеет определённые традиционные для данной местности движения, ритмы, костюмы и тому подобное;

– танец определенной национальности, народности или региона;

– одна из древнейших форм народного творчества, неразрывно связанная с жизнедеятельностью человека [4];

– ритмичные, выразительные телодвижения, обычно выстраиваемые в определенную композицию и исполняемые с музыкальным сопровождением;

– яркое выражение менталитета и творчества каждого народа; отражение традиций, хореографического языка, пластичной выразительности [3, с.314].

Исходя из вышеназванных определений народного танца, можно заключить, что каждый народный танец имеет следующие средства выразительности:

– танцевальные движения и позы, пластику и мимику,

– динамику, темп и ритм движения,

– пространственный рисунок, композицию,

– национальный костюм,

– традиционное музыкальное сопровождение.

Разнообразие же народных танцев объясняется разнообразием и характером их выразительных средств, выступающих в качестве знаков. То есть, различия народных танцев лежат в области их языка, как совокупности этих знаков.

По аналогии с делением в семиотике знаков на три группы, знаки-элементы танцевального языка также можно разделить:

– на знаки-изображения (рисунки танца, образные движения);

– на знаки-признаки (подражательные движения в танце);

– на условные знаки (искусственно разработанные движения и жесты) [2, с. 31].

Например, Н.И. Бочкарева делит лексику русского народного танца:

– на образные движения (создающие ассоциацию с каким-либо образом);

– на подражательные движения (подражающие кому-либо или чему-либо);

– на естественно-пластические движения (рождающиеся в процессе танца);

– на традиционные движения (выработанные на протяжении веков) [1].

Думается, что и движения танцев других народов возможно разделить на группы аналогичным способом. Являясь частью многовековой культуры, татарский танец длительный период развивался стихийно, без какого-либо теоретического осмысления. Сначала робкое появление татарского народного танца в послереволюционные годы в спектаклях драматических театральных трупп; затем триумфальное заявление о его состоятельности в конце 30-х годов на Всесоюзном фестивальном движении народного искусства; популяризация в художественной самодеятельности 60-80-х годов на фоне единичных примеров сбора фольклорных материалов; и, наконец, распространение, развитие и «видоизменение» в наше время – прохождение этих этапов, на наш взгляд, позволяют говорить о татарском танце, как о расширившем свои границы

и достигшем высокого уровня танцевальном искусстве. В настоящее время татарское танцевальное искусство, как объемное понятие, включает в себя и традиционные хореографические образцы, и творческие поиски балетмейстеров-постановщиков, и сценическое воплощение (в балетных, оперных и драматических спектаклях, в концертных программах), и, что особенно важно, программный материал для хореографических учебных заведений различных уровней.

К сожалению, изучению танцевального искусства татар с точки зрения искусствоведения до настоящего не уделялось большого внимания. Описывая фольклорный материал, учебные танцевальные движения и сценические постановки на основе татарского танца, хореографы-исследователи – наши предшественники – не ставили перед собой задачу ни объяснить, ни сформировать понимание данного явления культуры.

Татарское танцевальное искусство, занимая достойное место в ряду искусств национального танца многочисленных народов нашей страны и мира, также имеет свой художественный язык. Нам представляется возможным изучение структурных единиц татарского народного танца, выявление семиотических компонентов языка татарского танцевального искусства, анализ механизмов взаимодействия найденных единиц при применении семиотического метода исследования.

Список литературы

1. Бочкарева, Н.И. Русский народный танец: теория и методика: учебное пособие для студентов вузов культуры и искусств. Кемерово: Кемеровский гос. ун-т культуры и искусств, 2006.

2. Вычужанова, Л.К. Язык хореографического искусства как знаково-символическая система // Вестник Башкирского ун-та. 2009. Т.14. №1. С. 29–37.

3. Колесниченко, Ю.В. Инструменты хореографа. Терминология хореографии. Киев: Освіта Украіни, 2012. 660 с.

4. Российский гуманитарный энциклопедический словарь. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС: Филол. фак. С.-Петерб. гос. ун-та, 2002. 688 с.

5. Уральская, В.И. Природа танца. М.: Сов. Россия, 1981. 112 с.

УДК 37.037

ОПЫТ ДИАГНОСТИКИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ХУДОЖЕСТВЕННО-КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ РЕГИОНА (НА ПРИМЕРЕ ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ)

О.В. Неценко

Воронежский государственный педагогический университет,

г. Воронеж, Россия

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00742 «Социально-педагогическая диагностика художественно-культурной среды региона»

Аннотация. В статье рассматриваются возможности художественно-культурной среды как ресурса решения задач социального воспитания. Автор предлагает пакет диагностик, которые были частично апробированы в рамках исследования. В данный пакет были включены следующие методики: анкеты для учащихся, анкета для педагогов, тест предпочтений цитат и афоризмов о ценностях культуры и искусства (для определения ценностного отношения педагогов), SWOT-анализ отдельных компонентов и элементов художественно-культурной среды региона, контент-анализ СМИ, проективные методики (рисунок музея, рисунок театра и др.), карта культурных объектов микрорайона, описание художественно-культурных практик.

Abstract. The research team developed a package of diagnostics that were partially tested during this period. The package included the following methods: a two questionnaires for students, a questionnaire for teachers, a test of preferences –quotes and aphorisms about the values of culture and art (to determine the value-based attitude of teachers), SWOT analysis of individual components and elements of the artistic and cultural environment of the region, media content analysis, projective techniques (drawing of museum, of theater etc.), a map of the cultural sites of the community, a description of artistic and cultural practices.

Ключевые слова: социально-педагогический потенциал, художественно-культурная среда, социально-педагогическая диагностика, взаимодействие с художественно-культурной средой.

Keywords: Socio-Pedagogical Potential Socio-Cultural Environment, Artistic and Cultural Environment, Socio-Pedagogical Diagnostics, Interaction with the Artistic and Cultural Environment.

В условиях возрастания числа трудных жизненных ситуаций в развитии современных детей и подростков, а также социально-опасного положения некоторых категорий детей, необходим поиск новых эффективных ресурсов обучения и воспитания подрастающего поколения. Одним из таких ресурсов мы считаем художественно-культурную среду региона. Художественно-культурную среду мы понимаем как совокупность материальных и нематериальных условий, созданных в сфере официальной и неофициальной художественной культуры и художественно-творческой деятельности человека, способствующих обучению, воспитанию, развитию, саморазвитию и самореализации личности.

Педагогический потенциал художественно-культурной среды ранее изучался в культурологических исследованиях (З. Подольская, Т. Суминова и др.), а также в работах Е.А. Туриной (Украина), Э.П. Костиной, В.М. Ахунова, П.Б. Беккерман, С.И. Дорошенко, С.В. Заграевского, Т.Ю. Купач и др.

Исследования ученых чаще всего рассматривали художественно-культурную среду как средство решения задач эстетического воспитания, хотя её социально-педагогические возможности гораздо шире. Её социально-педагогический потенциал заключается в наличии ресурсов для решения широких задач воспитания и социально-педагогической поддержки ребенка.

Художественно-культурная среда – это не только объекты художественной культуры (учреждения культуры, организации, занимающиеся художественным творчеством, памятники, архитектурные ансамбли и т.д.), но и люди, осознающие значимость художественно-культурной среды для развития человека. В связи с этим важным направлением социально-педагогической диагностики художественно-культурной среды региона нам видится изучение ценностного отношения к данной среде не только у детей, подростков и молодежи, но и у педагогов учреждений основного и дополнительного образования, а также учреждений культуры, которые являются значимыми субъектами художественно-творческой деятельности.

Также художественно-культурная среда и вовлечение ребенка в художественно-культурные практики могут рассматриваться как формы профилактической работы в качестве деятельности альтернативной противоправному поведению. Расширение кругозора, развитие эмоционального интеллекта, позитивного мышления, умения сопереживать и радоваться произведениям искусства, – всё это способствует развитию внимания, памяти, стрессоустойчивости, так необходимым современному ребенку.

Нашим исследовательским коллективом разработан пакет диагностических методик для определения социально-педагогического потенциала художественно-культурной среды, которые были частично апробированы. В данный пакет были включены следующие методики: анкеты для учащихся, анкета для педагогов, тест предпочтений цитат и афоризмов о ценностях культуры и искусства (для определения ценностного отношения педагогов), SWOT-анализ отдельных компонентов и элементов художественно-культурной среды региона, контент-анализ СМИ, проективные методики (рисунок музея, рисунок театра и др.), карта культурных объектов микрорайона, описание художественно-культурных практик.

Проведено исследование отношений педагогов некоторых районов Воронежской области и города Воронежа к художественно-культурной среде. Таким образом, сопоставляя результаты двух видов опросников (анкета и тест), мы видим, что педагогическая общественность, к большому сожалению, имеет невысокий уровень знаний о художественно-культурной среде региона и её возможностях. Поэтому использование её потенциала в социальном воспитании весьма ограничено. Для того чтобы стать субъектом культурно-художественной среды, ребенку необходима поддержка и помощь, которую педагоги не всегда готовы оказывать, поскольку считают, что это функция родителей.

Для изучения культурных потребностей подростков, определения наиболее востребованных элементов художественно-культурной среды нами была разработана анкета для обучающихся и использованы рисуночные тесты (рисунок музея, памятника, театра). Анкета для подростков (10–14 лет) была апробирована в 6 школах города Воронежа, находящихся в различных районах.

Всего нами обработано 126 анкет и рисуночных тестов. Анализируя анкеты, мы определили, что значительная часть школьников (99 человек, что

составляет 78 %) посещают культурные объекты редко или совсем не посещают (11 человек). Посещают культурные объекты и события регулярно (не менее 1 раза в месяц) всего 27 человек (22 % опрошенных). Это подтверждает и вопрос о том, как учащиеся проводят свое свободное время. Большинство опрошенных, более 50% в среднем, ответили, что гуляют и около 30% ответили, что проводят время за компьютером. Подавляющее большинство школьников посещают культурные объекты с родителями (от 85% в 4 классе до 40 % в 7-м). Источником знаний о событиях в сфере художественной культуры также чаще всего становятся родители (25 % опрошенных в среднем), а также социальные сети, СМИ [1, с. 64].

В этой связи нас интересовала роль учителя и школы в организации взаимодействии школьников с художественно-культурной средой города. Источником информации о культурных событиях педагога назвали в среднем 14% опрошенных, а посещение культурных событий в составе организованной группы школьников отметили лишь 9 – 12% учащихся [2, с. 65].

Нами было изучено отношение и уровень включенности в художественно-культурную среду города обучаемых двух типов образовательных учреждений г. Воронежа – учреждения дополнительного образования и средней общеобразовательной школы. В рамках данного опроса, нами сделан вывод, что культурное становление ребенка не является приоритетным для современной школы. Высокий уровень включенности ребенка в художественно-культурную среду имеют всего лишь 8% учащихся общеобразовательного учреждения. Практически противоположный результат показали учащиеся учреждения дополнительного образования (изостудия «Самоцветы»). Высокий уровень включенности в художественно-культурную среду имеют 58% детей. При этом отношение родителей к проблемам культурного развития находится примерно на одном уровне [2, с. 225].

Художественно-культурные практики в регионе (фестивальное движение, музейная среда, хореографическая практика, изобразительная и декоративно-прикладная творческая деятельность) также имеют свой социально-педагогический потенциал. Например, фестивали способствуют духовному воспитанию детей и молодежи, формируют и укрепляют творческие связи, приобщают к ценностям культуры и идеям гуманизма. Фестивальное движение

помогает решать некоторые социально-педагогические задачи, а именно: культурное просвещение населения, и укрепление межкультурных и межнациональных связей; вовлечение подрастающего поколения в деятельность, альтернативную противоправному поведению; развитие социальной активности; создание условий для саморазвития, самовоспитания, позитивной социализации и ресоциализации подрастающего поколения.

Список литературы

1. Акимова, А.М., Акимова, Г.М., Неценко, О.В. Опыт социально-педагогической диагностики художественно-культурной среды крупного города // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен: материалы V Международной научной конференции. Самара, 2019. С. 61–66.

2. Гренадерова, Л.В. К вопросу оценки уровня включенности учащихся образовательных учреждений в художественно-культурную среду (опыт изучения) // Проблемы высшего образования и современные тенденции социогуманитарного знания (VIII Арсентьевские чтения)», 21.12.2019. г. Чебоксары, 2020. с. 222–226.

УДК 7.01

ФЕНОМЕН СУБЪЕКТНОСТИ В ИСКУССТВЕ

Ф.Г. Мухаметзянова

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. В статье представлен феномен субъектности личности как в широком смысле, так и в контексте искусства. Осмысление природы субъектности человека в контексте искусства рассматривается нами как механизм научной рефлексии, ибо вопросы становления, построения типологий и объяснительных моделей субъектности личности изначально определиться с теоретико-методологическими аспектами научного представления о феномене

субъектности личности в различных социальных пространствах, в том числе, в искусстве.

Abstract. The article presents the phenomenon of personality subjectivity both in a broad sense and in the context of art. The understanding of the nature of human subjectivity in the context of art is considered by us as a mechanism of scientific reflection, because the issues of formation, construction of typologies and explanatory models of personality subjectivity are initially determined with the theoretical and methodological aspects of the scientific understanding of the phenomenon of personality subjectivity in various social spaces, including art.

Ключевые слова: личность, субъект, искусство, субъектность.

Key words: Personality, Subject, Art, Subjectivity.

Сегодня в науке изучение субъектных феноменов – актуальная и востребованная проблема как в междисциплинарном изучении личности, так и в контексте раскрытия свойств, качеств, психических процессов, способностей в искусстве. В особенности, это востребовано психологией и педагогикой в силу подъема человека как субъекта, впущенного в бытие (о чем писал С.Л. Рубинштейн) и роста его самосознания, самоопределения и творческого потенциала.

Мы согласны с К.А. Абульхановой, что категория субъекта была введена в психологию и педагогику благодаря титаническим усилиям С.Л. Рубинштейна и нашла отражение в субъектно-деятельностной теории [1].

Продолжая рассуждение о феноменологии субъектности, условиях ее становления, построения типологий и объяснительных моделей, важным является теоретико-методологические основания, следование общенаучной культуре построения научного представления о субъектности человека.

С.Л. Рубинштейн, как считает К.А. Абульханова, принадлежал к той категории людей, для которых не столько удачи и успехи, приводят к достижению вершин в личностном развитии, а препятствия порождают энергию и силы для их преодоления. Именно С.Л. Рубинштейн и далее его ученики, такие как К.А. Абульханова и А.В. Брушлинский выстроили такую концепцию, которая непротиворечиво и органично объединила все позитивное в истории научной мысли о человеке и личности [2]. Именно им были уточнены вопросы методологии и науковедения, вскрывающие принципы построения

науки с точки зрения уровня развития научной рефлексии. Именно синтез гуманитарного и точного знания были подлинно методологической проблемой в психологии и педагогике субъекта. Концепция Рубинштейна как рефлексия истории и проблемы вопроса о категории субъекта является метаконцепцией или парадигмой. Тот метод, к которому обратился Рубинштейн можно назвать реинтерпретацией. Не случайно он считал, что в основе концепции находится основная тенденция, момент истины, мотив и интерес мысли. Он вводит человека, субъекта как основание для онтологизации, как объективно существующему к тому, кому она принадлежит.

Согласно Рубинштейну, действительно, идеи или понятия не возникают помимо познавательной деятельности субъекта, образ не существует вне отражения мира, объективной реальности субъектом. Первым ходом онтологизации психического является введение субъекта и его познавательной деятельности и во взаимодействие субъекта с миром.

Понятием субъект начинает использоваться не только по отношению к человеку, но и начинает обозначать способ организации, сущность, субстанцию, определенность, сохраняющуюся в процессе изменения и развития. Основными параметрами человека как субъекта жизни являются: рефлексия как способность и сознания и самого человека относиться к жизни, преобразовывать ее, выйти за пределы ее ситуаций; ответственность как проявление серьезного отношения к жизни, способность построить ее в соответствии с принципами человечности, совершенства, красоты; мировоззренческие чувства (трагическое, ироническое, комическое), а также возвышающие человека над ходом и непосредственностью жизни, эмоционально и этически обобщающие соотношение в ней добра и зла; этическое отношение к ближнему и дальнему; способность к совершенствованию жизни, людей, самого себя.

Осмысление природы субъектности человека в контексте искусства рассматривается нами как механизм научной рефлексии. Рассуждения о феномене личности осуществляются нами в понимании личности как субъекта социальных отношений человека. Мы считаем, что исследуя вопросы становления, построения типологий и объяснительных моделей субъектности личности, наставникам, как субъектам научных школ, необходимо изначально определиться с теоретико-методологическими аспектами научного

представления о феномене субъектности личности в различных возрастах и образовательных пространствах в целом и – в искусстве, в частности.

Нами были проанализированы психологические методологические подходы к пониманию феномена субъектности личности, активно применяемые в психологии развития, педагогической психологи. И, в первую очередь, были выделены: биогенетический, социальный, гносеологический, культурологический подходы. Каждый из подходов в своем логическом построении понятия субъектности личности, разработки ее объяснительных схем имеет как свои приоритеты, так и недостатки определении условий формирования и развития субъектности в различных возрастных аспектах и образовательных пространствах.

Мы считаем, что студенческий возраст можно считать «золотым веком» и уровнем определенного достижения в развитии личностной субъектности и рассматриваем её как сдвиги или изменения в динамике, поведении и сознании им же самим инициированные и вызванные [3].

Человек, как субъект объективирует в мире свою человеческую творческую сущность и вместе с тем на каждом шагу и пространстве вступает в противоречие с этой – уже обособившейся от него действительностью и становится субъектом жизни, а не только бытия, как процесса непрерывного изменения и сохранения, отрицания и развития, добра и зла, жизни и смерти. При этом постоянный процесс включения в эти действия человека как субъекта не отменяет его объективного характера, ибо субъект этим и вносит объективные изменения в процесс жизни.

В современной методологии науки системный, комплексный, междисциплинарный и полипарадигмальный подходы становятся ведущими и это вселяет в нас уверенность, что множественные модальности человека и бытия будут глубоко осмыслены и трансформированы в реальную практику жизнедеятельности и образования человека как субъекта этих процессов.

Сегодня обращение к проблематике субъектности человека и ее обогащение становится для научных школ не только научной, гражданской, жизненной и человеческой позицией, т.к. формируются проблемы глобальной идентичности человека и поднимаются вопросы стремления отстоять человека, не только как философскую и психологическую категорию, но и существа

доведенного до предела, но не истребленного тоталитаризмом, глобальной цифровизацией и вирусами.

Мы считаем, что стремление к соединению, порой эклектическому симбиозу, синергии методологических оснований субъектности с вопросами практической реализации в жизненных и образовательных пространствах в рамках психологии развития, педагогической психологии и педагогики актуализирует вопросы взаимодействия субъектов в лице ребенка и родителя, учителя и ученика, студента и преподавателя и прочее.

Мы согласны с С.Л. Рубинштейном в том, что вопросы большой теории, правильно поставленные и верно понятые, становятся, в то же время, и практическими вопросами особой значимости [2]. Правильно поставленные вопросы познания мира, связаны с задачами революционного преобразования, поэтому отстаивание верной линии в коренных вопросах субъектно-деятельностной теории, становится делом не только научной добросовестности, но и моральной и политической ответственности за судьбы людей.

Вопросы изучения человека, проблемы человеческого существования Рубинштейн связывал с моральным отношением к человеку или любовным отношением к нему. Для него любовь выступает как утверждение бытия человека, та как лишь через отношение к другому человеку человек существует как человек. Поэтому любовь есть утверждение существования другого человека и выявление его сущности [4]. Любовь является новой модальностью существования человека как утверждения человека в человеческом существовании и как субъекта этого процесса во всех видах жизнедеятельности человека, а в искусстве – в широком и специфическом смыслах.

Итак, субъектность человека в целом, и в искусстве, в частности, проявляется как системное качество личности, интегрирующее в себе такие характеристики, как активность, самостоятельность, ответственность, рефлексивность, конструктивное взаимодействие с окружающей средой, способность к саморазвитию, и, безусловно, тесно связана с основами интегральной индивидуальности личности [5].

Невозможно представить себе активность человека, его самостоятельность, ответственность без его систем индивидуальных свойств организма, или системы индивидуально-психологических и социально-психологических индивидуальных свойств, которые отражаются в произведениях искусства. На наш взгляд, данная проблема действительно интересна и актуальна, требует соответствующего теоретико-методологического и эмпирического доказательства и обоснования в различных областях изучения, в том числе, и в искусстве.

Список литературы

1. Абульханова, К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды). М.: Московский психолого-социальный аспект; Воронеж: НПО «Модек», 1999. 224 с.

2. Брушлинский, А.В. Избранные психологические труды. М.: Институт психологии РАН, 2006. 23 с.

3. Мухаметзянова, Ф.Г., Шабельников, В.К., Осмина, Е.В., Коржова, Е.Ю., Рудыхина, О.В. Размышления и представления о феномене субъектности в различных образовательных пространствах. Казань: Издательский центр Университета управления ТИСБИ, 2016. 252 с.

4. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.

5. Щупленков, Н.О., Щупленков, О.В. Субъектность как интегральная психо-философская характеристика человека // Психолог. 2013. № 9. С. 51–82.

УДК 351.852.13

КНИЖНАЯ ГРАФИКА ТАТАРСТАНА 1920–30-Х ГОДОВ В КАЗАНСКИХ СОБРАНИЯХ

О.Л. Улемнова

Институт языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова АН РТ

г. Казань, Россия

Аннотация. В статье дается обзор коллекций книжной графики Татарстана 1920–30-х гг.в собраниях ГМИИ РТ, НМ РТ, ОРРК НБЛ КФУ, ЦПиМН ИЯЛИ имени Г. Ибрагимова АН РТ, которые представляют творчество ведущих художников книги республики рассматриваемого периода Г.О. Арсланова, А.Н. Коробковой, Д.Н. Красильникова, Ш.Н. Мухамеджанова, Ф.Ш. Тагирова и др., отражают профессиональное образование и международную выставочную деятельность в этой области. Автор затрагивает вопросы источников поступления и показывает роль П.М. Дульского в формировании коллекций книжной графики.

Abstract. The article provides an overview of the collections of book graphics in Tatarstan in the 1920s–1930s in the collections of the Museum of Fine Arts of the Republic of Tatarstan, of the National Museum of the Republic of Tatarstan, of the Department of Manuscripts and Rare Books of the Scientific Library. N.I. Lobachevsky of the Kazan Federal University, In the Center of the written and the musical heritage of the G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan. They represent the work of the leading book artists of the republic of the period under consideration G.O. Arslanov, A.N. Korobkova, D.N. Krasilnikov, Sh.N. Mukhamedzhanov, F.Sh. Tagirov and others, reflect professional education and international exhibition activities in this area. The author touches upon the issues of sources of receipt of works in the collection, shows the role of P.M. Dulsky in the formation of collections of book graphics.

Ключевые слова: искусство книги, музейные и частные коллекции, татарское книгопечатание, оригиналы иллюстраций, выставочная деятельность.

Keywords: Book Art, Museum and Private Collections, Tatar Printing, Original Illustrations, Exhibition Activities.

Книжная графика Татарстана 1920–30-х годов – одно из ярких явлений изобразительного искусства республики, в котором отразились общероссийские художественные процессы и проявились особенности, связанные с региональными и национальными компонентами, что позволяет говорить о формировании казанской школы графики, отличительной чертой которой было соединение гравюры и книги в творчестве художников графического коллектива «Всадник» [8, с. 66–67], и о развитии татарского книгопечатания, своеобразие которого определили взаимодействие европейского авангарда и традиций национальной графической культуры [8, с. 100]. Уже в 1920-е гг. книжная графика Татарстана стала предметом коллекционирования, сначала для частных собирателей, затем и для музеев республики, что отмечалось Н.В. Герасимовой [2, с. 53].

Наиболее крупная и разнообразная коллекция книжной графики Татарстана сформировалась в Государственном музее изобразительных искусств Республики Татарстан (ГМИИ РТ).

Она начала интенсивно складываться в 1970-е гг. благодаря целенаправленной деятельности музея по изучению искусства Татарстана 1920-х гг., результатом которой стал цикл лекций и выставок 1978–79 гг. «Из истории искусства Татарстана». В результате чего в музее сложились крупные монографические подборки произведений ведущих художников рассматриваемого периода А.Н. Коробковой, Д.Н. Красильникова, Ш.Н. Мухамеджанова, Ф.Ш. Тагирова – представителей плеяды молодых художников, сформированных революционной эпохой.

А.Н. Коробкова, Д.Н. Красильников, Ф.Ш. Тагиров с середины 1920-х до начала 1930-х гг. активно работали с татарскими издательствами Казани и Москвы, в их творчестве отразился этап перехода татарского алфавита от арабицы к латинице, особенности стилистического развития татарской книжно-журнальной графики – конструктивистские эксперименты [6, с. 6], поиски современных художественных форм в рамках фигуративности [3, с. 7]. Ш.Н. Мухамеджанов с конца 1920-х гг. до середины 1930-х гг. был ведущим художником Татарского государственного издательства в Казани (Татгосиздат), оформлявшим основную массу книжной продукции, что было установлено И.Ф. Лобашевой [5, с. 16]. В творчестве Ш.Н. Мухамеджанова отразился

переход татарского алфавита от латиницы к кириллице, смена парадигмы советского искусства – от художественных экспериментов 1920-х к утверждению метода «социалистического реализма» в 1930-е. Творчество названных художников представлено в собрании музея эскизами обложек, оригиналами иллюстраций, в отдельных случаях – макетами книг. Акцидентный набор, которому художники Татарстана уделяли особое внимание в начале 1930-х гг., представлен в собрании ГМИИ РТ подборкой пробных типографских оттисков обложек книг из архива П.М. Дульского.

П.М. Дульский был не только первым исследователем феномена книжной графики Татарстана, сосредоточившим внимание на творчестве татарских художников-графиков [4], но и непосредственным участником процесса как художник, оформивший целый ряд книжных изданий, в том числе в технике акцидентного набора, выступавший инициатором и руководителем книгоиздательской деятельности Центрального музея ТАССР, отвечая за художественное оформление всех изданий. Он внес большой вклад как педагог, преподававший графические дисциплины в Полиграфшколе им. А.В. Луначарского [9, с. 219] и на графическом отделении Казанского объединенного художественно-театрального техникума 1928/29 гг. Он выступал куратором экспозиций книжной графики Татарстана на зарубежных выставках: Международной выставке декоративных искусства (Париж, 1925), Международном салоне искусства книги (Париж, 1931). Эта разнообразная деятельность отражалась в личном архиве искусствоведа и художника, который после его смерти оказался рассредоточен в нескольких учреждениях.

Основная часть архива П.М. Дульского (составляющая более 70 папок) хранится в фондах Национального музея Республики Татарстан (НМ РТ). В нем представлен интересный комплекс материалов, отражающий учебный процесс в Полиграфшколе им. А.В. Луначарского (образцы типографской печати, учебные задания) [1, папка 36а], малотиражные казанские издания 1920-х гг. – каталоги художественных выставок, проводимых Центральным музеем ТАССР (ЦМТР), Казанским художественно-техническим институтом, графическим коллективом «Всадник», объединением Тат ЛЕФ [1, папка 43а].

В фондах музея представлено также творчество Д.Н. Красильникова эскизами обложек и оригиналами иллюстраций для книг и журналов конца 1920-х –

начала 1930-х гг., выходивших в казанских и московских издательствах, часть которых показана в экспозиции Дома татарской книги НМ РТ, открытого в 2019 г. Фонды этого подразделения музея составляют преимущественно книжные издания, отражающие разные этапы развития татарского книгопечатания от XIX в. до современности.

В Отделе рукописей и редких книг Научной библиотека им. Н.И. Лобачевского Казанского федерального университета (ОРРК НБЛ КФУ) хранится часть архива П.М. Дульского, связанная с Международным салоном искусства книги, прошедшим 1931 г. в Париже, на котором была экспонирована книжная графика Татарстана, отражающая деятельность разных книгоиздательских центров – Татгосиздата, Татполиграфа, ЦМТР, Казанского художественно-технического института, Казанского университета, издательства «Яналиф» и др. Коллекцию составляют подлинные экспонаты выставки 1931 г., представляющие собой типографские оттиски, макеты обложек и книжных страниц, иллюстрации для книг и журналов, наклеенные на одинаковые листы картона серого цвета [10, с. 140]. Помимо названных выше художников эта коллекция представляет творчество И.Я. Иванова, М.З. Каримова, Н.Н. Кроневальда, Н.М. Сокольского, А.А. Хохрякова, Гаты Юсупова и др. [10, с. 146–153].

Творчество Г.В. Арсланова, одного из самых активных и востребованных в Казанив начала 1920-х гг. (в условиях дефицита татароязычных художников) мастеров татарской книжно-журнальной графики, представлено в Центре письменного и музыкального наследия Института языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова Академии наук РТ (ЦПиМН ИЯЛИ имени Г. Ибрагимова АН РТ) – единственной известной на сегодняшний день коллекцией подлинных рисунков художника: серией иллюстрацийк изданию «Шигырьләр» (Стихотворения) Г. Тукая, выпущенному в Казани Газетно-журнальным издательством в 1926 г. Эти рисунки, иллюстрирующие известные поэмы и стихотворения Г. Тукая, с одной стороны, отмечены печатью дилетантизма, с другой, привлекательны своей искренностью и эмоциональностью, точностью в передаче национальных особенностей быта и характера персонажей [7, с. 267].

Таким образом, книжная графика Татарстана 1920–30-х годов представлена в коллекциях ведущих музеев республики (ГМИИ РТ, НМ РТ)

и в фондах научных учреждений Казани (ИЯЛИ имени Г. Ибрагимова АН РТ и НБЛ КФУ) оригиналами иллюстраций, эскизами обложек, пробными типографскими оттисками. Они позволяют проследить изменения татарского алфавита от арабицы к кириллице, стилистическое разнообразие книжной графики 1920-х, унификацию художественного оформления книг в 1930-е гг.

Монографические коллекции, отражающие творчество основных мастеров книжной графики Татарстана рассматриваемого периода – Д.Н. Красильникова, А.Н. Коробковой, Ш.Н. Мухамеджанова, Ф.Ш. Тагирова, поступившие преимущественно в 1970-е гг. от самих художников и от их наследников, сформированы в ГМИИ РТ, а книжная графика Г.В. Арсланова представлена в ЦПиМН ИЯЛИ имени Г. Ибрагимова АН РТ.

Ценным источником для формирования музейных коллекций стал обширный архив искусствоведа П.М. Дульского, первого исследователя данного направления в искусстве Татарстана, который в то же время был и участником процесса, внесшим большой вклад в развитие книжной графики как художник и педагог. Архив П.М. Дульского, стал основой нескольких казанских коллекций книжной графики Татарстана, отражая разные стороны явления: учебные и производственные процессы в полиграфии ТАССР, зарубежную выставочную деятельность.

Список литературы

1. Архив П.М. Дульского // НМ РТ, инв. № 120181.

2. Герасимова, Н.В. Художественные коллекции музеев Татарстана в 1920-е годы: цели и результаты, особенности процессов формирования // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2017. № 12 (86): в 5-ти ч. Ч. 4. С. 52–56.

3. Дмитрий Красильников (1903–1951). Живопись, графика. 3-я выставка проекта «Московские казанцы». Каталог / авт.-сост. и авт. вст. ст. О.Л. Улемнова и др. Казань: Изд-во АН РТ, 2018. 64 с.: ил.

4. Дульский, П.М. Оформление татарской книги за революционный период. Казань: [б. и.], 1930. 24 с. ил.

5. Лобашева, И.Ф. Шакир Мухамеджанов. Казань: Татар. кн. изд-во, 2007. 163 с.: ил.

6. Пионеры конструктивизма: Фаик Тагиров, Александра Коробкова в Казани и Москве / Авт.-сост. и авт. вст. ст. О.Л. Улемнова, авт. вст. ст. В.Г. Кричевский. Казань: Заман, 2006. 63 с.: ил.

7. Улемнова, О.Л. Иллюстрации // Путешествие к Тукаю. Каталог выставки / рук. проекта З.Р. Валеева. Казань: Заман, 2016. С. 256–321.

8. Улемнова, О.Л. Казанская графика 1920–1930-х годов. Казань: ИЯЛИ, 2018. 336 с.

9. Улемнова, О.Л. Роль Полиграфшколы им. А.В. Луначарского в развитии полиграфии Татарстана 1920–30-х гг. // Истоки и эволюция художественной культуры тюркских народов: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 150-летию со дня рождения педагога-просветителя, художника Ш.А. Тагирова (Казань, 17–18 апреля 2008 г.). Казань: Заман, 2009. С. 217–222.

10. Улемнова, О.Л. Татарская книга в Париже. Реконструкция выставок 1925 и 1931 годов // 3-я Казанская международная биеннале печатной графики «Всадник». Каталог. Казань: Заман, 2017. С. 136–153.

УДК 351.852.13

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ КОЛЛЕКЦИИ КАЗАНСКИХ МУЗЕЕВ НАЧАЛА 1920-Х ГОДОВ: НЕРЕАЛИЗОВАННЫЕ ПРОЕКТЫ

Н.В. Герасимова

Институт языка, литератур и искусства имени Г. Ибрагимова

Академия наук Республики Татарстан

г. Казань, Россия

Аннотация. В данной статье анализируются документы Народного комиссариата Просвещения ТАССР, хранящиеся в Фонде Народного Комиссариата просвещения Государственного архива Республики Татарстан за 1920-1928 годы, с целью проследить процесс формирования художественных коллекций музеев Казани в начале 1920-х годов.

Abstract. The article analyzes the documents stored at the Fund of the People's Commissariat of Education of the State Archives of Republic of Tatarstan for 1920 – 1928 years. In order to trace the process of the formation of art collections of museums of Kazan in the early 1920s.

Ключевые слова: музейное строительство, собирательская деятельность, национализация, Отдел по делам музеев и охраны памятников искусства, старины и природы, Народный комиссариат просвещения ТАССР.

Key words: Museum Construction, Collecting Activities, Nationalization, Department For Museums and Protection of Monuments of Art, Antiquity and Nature, People's Commissariat of Education of the Republic of Tatarstan.

В настоящее время все больший исследовательский интерес вызывает тема перераспределения художественных ценностей в период национализации и создания музейной системы Советской России. Что касается музеев ТАССР, то среди современных исследователей этих вопросов выделяется работа О.Л. Улемновой [19], в которой на примере коллекции А.Ф. Мантеля рассмотрены пути перераспределения частных собраний в государственные музеи в 1919-1920 гг.

Революция 1917 г. явилась рубежом, после которого открытие музеев и формирование их коллекций впервые в истории нашей страны становится государственной задачей. Для ее реализации в губернии в сентябре 1919 г. при Народном комиссариате просвещения (НКП) создается Отдел по делам музеев и охраны памятников искусства, старины и природы. Одной из поставленных перед ним задач являлось открытие новых музеев в Казани. В данном докладе мы рассмотрим судьбы некоторых из этих учреждений, в составе которых находились художественные коллекции.

В 1920 г. был учрежден Музей культуры народов Востока [9, с. 80-84]. Согласно концепции, этот музей представлял татарскую культуру «в связи с культурой русской и восточными исламистскими культурами [с целью] представить жизнь в постепенном развитии всей тюркско-татарской семьи» [2, с. 9]. Второй целью было «бросить далеко на Восток идею социального строительства на новых началах, пробудив в угнетенных народах национальное самосознание и жажду просвещения» [11, с. 122].

В музее планировалось создание четырех отделов: археолого-исторического, этнографического, экономического и отдела искусств Востока. Художественную коллекцию музея составляли болгарские изразцы, поливные керамические сосуды и ювелирные украшения, татарские ювелирные украшения и костюмы, мордовские, черемисские и чувашские вышивки, орнаменты гольдов, созданные под влиянием китайских образцов, а также китайский фарфор и персидские миниатюры [10, с. 128-129]. Столь широкая география объясняется трактовкой термина «народы Востока», данной Б.Ф. Адлером: «сюда мы относим все народы, живущие на Восток от Урала, а также те из европейских народов, которые находятся <…> или находились <…> под влиянием восточных культур и имеющие родственные связи по крови и языку с народами Азиатского востока» [1, с. 4].

К концу 1921 г. остро встал вопрос о предоставлении здания и возможности дальнейшего финансирования музея. Решить его не удалось и Академцентр ТНКП принял постановление о слиянии Музея народов Востока с Центральным музеем Татарской Республики (ЦМТР) и распределением коллекций по отделам последнего [7, л. 81], что и было реализовано в начале 1922 г. Тем не менее, несмотря на краткий срок существования музея, создателям удалось собрать интересный материал и пробудить у жителей республики интерес к культуре Востока.

Другим, учрежденным в Казани музеем с художественной коллекцией, стал открытый в июне 1920 г. музей Селькредитпромсоюза (Кредит-Артельсоюза). Его целью было «представить показательный и справочный материал, необходимый для кустарных операций Селькредитпромсоюза и его деятельности в области развития мелкой промышленности» [12, с. 13]. Художественная коллекция музея насчитывала около 6500 произведений декоративно-прикладного искусства [8, л. 77], преимущественно фарфора и вышивки [6, л. 89], собрания набоек, бисера, чувашских и черемисских костюмов, монет и т.д. Музей базировался на собрании, ликвидированного в 1917 г. Центрального музея мелкой промышленности и профессионального образования Казанского губернского земства, собиравшего лучшие образцы местного декоративно-прикладного искусства.

В начале 1920-х гг. собрание пополнялось за счет заказов местным художникам, которые давал директор музея – Г.М. Залкинд, стремившийся таким образом решить задачу пополнения музейной коллекции, и материально поддержать художников [17, с. 24]. Так, жемчужиной коллекции стала, созданная Н.И. Фешиным серия из 32 портретных миниатюр, изображающих детские и женские головки, которыми были расписаны деревянные коробочки, табакерки и пудреницы, что можно считать попыткой возрождения портретной миниатюры как вида искусства [17, с. 24, 36]. Имелись в собрании и, созданные в 1922 г., 12 деревянных резных статуэток В.В. Кудряшева, представляющие женские и мужские фигурки, различные социальные типажи – нищих, крестьян, монахов, персонажей театральных постановок, обнаженные женские фигуры [18, с. 103]. Имелись в фондах и живописные произведения – преимущественно дореволюционные портреты, пейзажные и жанровые работы неизвестных художников [5, Л. 94 – 94 об.]. Однако уже в 1928 г. музей был ликвидирован [5, Л. 94 об.], а представляющая художественную ценность часть его коллекции, была влита в собрание ЦМТР.

Новой формой музейного строительства стала музеефикация частных собраний. Так, в апреле 1920 г. мастерская известной казанской художницы Н.М. Сапожниковой была преобразована в студию Городского отделения народного образования, где занимались изучением искусства вышивки, керамического ремесла и т.д., а за бывшей владелицей закреплена должность заведующей [20, с. 74]. Эти меры были вызваны, с одной стороны, необходимостью развития традиционного декоративно-прикладного искусства Казанской губернии, а с другой – необходимостью сохранить ценную коллекцию, собранную Надеждой Михайловной в своей мастерской в дореволюционный период. Данное собрание состояло из нескольких частей. Первая часть – живопись и графика современных казанских художников – Н.И. Фешина, самой Н.М. Сапожниковой, Г.А. Ильина [14], К.К. Чеботарева, А.Г. Платуновой и др. [16, с. 40]. Вторую часть представляли произведения декоративно-прикладного искусства – индийские набойные ткани, восточные сюзане, ковры, вышивки, керамика, стенные фонарики, резная мебель – выполненные Н.И. Фешиным, и другими мастерами по рисункам Н.М. Сапожниковой, и приобретавшиеся владелицей в кустарных магазинах [14].

Мастерская с музеем были ликвидированы в конце 1920-х гг., а собрание передано в Музейный фонд Татарской республики, откуда частично распределено в различные музеи, частично утрачено.

Предметы религиозного искусства были представлены в Музее в Казанском Богородицком женском монастыре [13, с. 10], созданном после принятого Музейным отделом 8 июля 1924 г. постановления: «Взять под охрану и в непосредственное заведование парадные комнаты и вестибюль игуменских покоев Казанского монастыря со всей обстановкой, имеющей художественную и историческую ценность» [6, л. 75]. Художественную ценность представляли, имеющиеся в покоях 13 портретов деятелей церкви, служивших в губернии, 10 икон, а также 3 картины [4, Л. 73 с об.].

Анкета музея повествует о том, что создали его по причине «отсутствия бытового музея в Казани» [4, Л. 73 с об.]. Однако, как считают исследователи, музей был создан с целью «сохранить сложившийся в 1840-е гг. памятник от возможных посягательств с любой стороны – как властей, так и общины монастыря. Для научной интеллигенции, понимавшей необратимость утраты целых пластов «уходящей» культуры, историко-бытовые музеи представлялись реальным способом их сохранения. Для властей поначалу они были приемлемы, так как наглядно показывали социально-классовые различия в царской России» [15, с. 133].

Однако, история существования музея была краткой – в конце 1928 г. наиболее ценные экспонаты были переданы в Музейный фонд Татарской республики. Окончательно закрыли музей в начале февраля 1929 г., передав его помещения под общежитие школы огнестойкого строительства [15, с. 137], а экспонаты – в ЦМТР [13, с. 166].

Таким образом, мы видим, что в первые послереволюционные годы в Казани не только продолжали действовать и развиваться дореволюционные музеи с художественными собраниями, но и открылся ряд новых подобных учреждений, что было связано с поиском новых способов сохранения и презентации художественных ценностей. Однако, к концу 1920-х гг. практически все они были закрыты, а собрания пополнили коллекцию ЦМТР.

Причины сворачивания художественных экспозиций музеев Казани и передачу коллекций в ЦМТР современники объясняли следующем образом: «распыление художественного материала в Казани лишь ослабляет свое основное ядро – Центральный музей и в корне противоречит принципам режима экономии» [3, Л. 15 об.].

Список источников и литературы

1. Адлер, Б.Ф. Введение // Выставка культуры народов Востока. Казань, 1920. С. 4.
2. Адлер, Б.Ф. Национальный музей // Казанский музейный вестник. 1921. № 1/2. С. 3–12.
3. Государственный архив Республики Татарстан (ГА РТ). Ф. Р-3682. Оп. 1. Ед. хр. 1185.
4. ГА РТ. Ф. Р-3682. Оп. 1. Ед. хр. 1537.
5. ГА РТ. Ф. Р-3682. Оп. 1. Ед. хр. 1540.
6. ГА РТ. Ф. Р-3682. Оп. 1. Ед. хр. 710.
7. ГА РТ. Ф. Р-3682. Оп. 1. Ед. хр. 948.
8. ГА РТ. Ф. Р-3682. Оп. 5. Ед. хр. 202.
9. Герасимова, Н.В. Казанда Көнчыгыш музее. Гамәлгә ашырылмаган проект// Фәнни Татарстан. 2020. № 2. с. 80–84.
10. Денике, Б.П. Искусство на выставке культуры народов Востока // Выставка культуры народов Востока. Казань, 1920. С. 128–129.
11. Из Положения о Комиссии по организации Музея народов Востока // Казанский музейный вестник. 1920. № 7/8. С. 122.
12. Казанская кооперация. 1920. № 6/7. С. 13.
13. Корнилов, П.Е. Охрана памятников ТССР (1917–1927 гг.) // Вестник научного общества татароведения. 1928. № 8. С. 163–173.
14. Научный архив Государственного музея изобразительных искусств Республики Татарстан (НА ГМИИ РТ). Ф. 4. Оп. 1. Ед. хр. 2-742. Надежда Михайловна Сапожникова. Альбом (текст к фотографиям В. Адоратской, 1960).
15. Сидорова, И.Б. Хайрутдинов Р.Р. Музей в Казанском Богородицком женском монастыре (1920-е годы) // Чудотворный Казанский образ Богородицы

в судьбах России и мировой цивилизации / под науч. ред. М.В. Андреева. Казань. 2016. С. 128–138.

16. Тулузакова, Г.П. Сапожникова Надежда Михайловна // Коллекционеры, меценаты, благотворители (Россия XVIII–XX вв.). СПб., 1996.

17. Тулузакова, Г.П. Николай Фешин. Портретная миниатюра. Казань: Информа, 2011. 56 с.

18. Улемнова, О.Л. Скульптор В.В. Кудряшев (1902–1944 гг.): казанский и московский периоды творчества // Третьи Казанские искусствоведческие чтения: к 110-летию со дня рождения С.С. Ахуна / МК РТ, ГМИИ РТ. Казань, 2014. С. 102–108.

19. Улемнова, О.Л. Художественная коллекция А.Ф. Мантеля в музеях Поволжья: опыт реконструкции // Обсерватория культуры. 2019. Т. 16. № 4. С. 386-405. DOI: 10.25281/2072-3156-2019-16-4-386-405.

20. Хроника // Казанский музейный вестник. 1920. № 3/4. С. 74.

УДК 7.03

НАЦИОНАЛЬНАЯ ТЕМА В ИНТЕРПРЕТАЦИИ МОЛОДЫХ ЖИВОПИСЦЕВ 1970-Х ГГ. (И.К. ЗАРИПОВ, Р.А. КИЛЬДИБЕКОВ, К.А. НАФИКОВ)

Р.И. Ильясова

Академия наук Республики Татарстан

г. Казань, Россия

Аннотация. В статье раскрываются особенности и значение национальных и народных мотивов в творчестве художников Татарстана 1970-х гг. на примере И.К. Зарипова, Р.А. Кильдибекова, К.А. Нафикова. Это позволяет сравнить различные варианты исследуемой проблемы и сделать вывод о планомерном и разнообразном подходе в отображении культуры татарского народа.

Abstract. The article reveals the features and significance of national and folk motives in the work of artists of Tatarstan in the 1970s: I.K. Zaripov, R.A. Kildibekov, K.A. Nafikov. This allows us to compare various versions of the problem under study

and draw a conclusion about a systematic and varied approach to displaying the culture of the of the tatar.

Ключевые слова: изобразительное искусство, национальное искусство, татарское искусство, Р.А. Кильдибеков, И.К. Зарипов, К.А. Нафиков.

Key word: Art, National Art, Tatar Art, Kildibekov, Zaripov, Nafikov.

Актуальность рассмотрения национальной темы в творчестве художников Татарстана 1970-х гг. определяется объективной эстетической ценностью данного материала и присущим ему высоким потенциалом. К национальным темам в своем творчестве обращаются и по сей день многие татарские художники, например, Р. Хузин, Б. Гильванов, Ф. Валиуллин и др. Для нас же представляет интерес вторая половина XX столетия, в связи с тем, что в 1970-е годы в политической жизни, науке и культуре страны происходили крупные перемены, обусловленные периодом «после оттепели», давшим толчок развитию новых тенденций в культуре и искусстве. В этот период происходит и коренной пересмотр предшествующих художественно-эстетических концепций, отменяются как традиционные классические, так и модернистские композиционные схемы, и образные структуры. Прежде всего, молодые художники стремились к новому осмыслению предшествующего опыта. В Татарстане многие художники, в первую очередь «старшее» поколение, такие как Р.А. Кильдибеков, И.К. Зарипов, К.А. Нафиков, умело использовали национальные темы в рамках господствующей в 1970-х гг. идеологии.

Вопросам национального компонента в творчестве татарстанских художников XX века посвящены труды ряда современных исследователей. Так, Ю.Г. Нигматуллина рассматривает изобразительное искусство Татарстана XX века как компонент «срединной культуры» и определяет его место в эпоху глобализации. Казанский искусствовед Д.И. Ахметова делает акцент на стилевых тенденциях постмодернистских художников республики конца XX столетия, С.М. Червонной рассматривается специфика постсоветского периода в изобразительном искусстве Татарстана, в том числе через призму религии. Диссертационное исследование Г.Р. Файзрахмановой посвящено постмодернистским тенденциям изобразительного искусства, начиная с конца 1980-х гг. Однако, проблема отражения национальной культуры и фольклора

в творчестве молодых художников Татарстана в 1970-е годы не была предметом специального исследования.

По мнению известного казанского искусствоведа Г.П. Тулузаковой [4], при отображении национальных тем, художники Татарстана вынуждены искать опору в классическом искусстве: европейском, русском, средневековом искусстве мусульманского мира и традициях булгаро-татарского народа (прежде всего, декоративно-прикладное творчество). Действительно, вышеупомянутые компоненты определяются в творчестве многих художников, для этого достаточно обратиться к произведениям национальных художников.

Богатый пласт национальной культуры содержит в себе творчество художника-монументалиста Татарстана Р.А. Кильдибекова (1934 г.р.). Народные мотивы, почерпнутые из памятников национального эпоса, сказок выразились в творчестве Р.А. Кильдибекова в таких иллюстрациях как: «Гульчечек» (1967), «Алтынчэч (Золотоволосая)» (1967) и др.

Если его ранние работы носили реалистический характер («Носок внуку», 1968), то начиная с 1970-х, художник намеренно упрощает форму и использует обратную перспективу. Это живописные картины «Арский натюрморт» (1974), «Будет палас» (1970-е), «Кукморские валенки» (1979) и др. По мнению Д.И. Ахметовой, «в 70-е годы в творчестве Кильдибекова наступил подлинный расцвет, когда он в полной мере использовал возможности наивного искусства» [1, с. 129]. Однако, несмотря на простоту и обыденность сюжетов, каждое его произведение наделено символикой. Живописец поэтизирует образ татар, их быт, подчеркивая связь с булгарами.

Исследователи отмечают, что творчество Р.А. Кильдибекова несет «декоративизм и взгляд в прошлое» [2, с. 10]. Освободившись от идеологических предпосылок, он сумел создать свой собственный стиль, богатый образностью и духовностью. Несмотря на то, что Р.А. Кильдибеков «долгое время ходил в «формалистах», его творческие искания сформировались в новое для татарского искусство – примитивизм, гармонично и с любовью отражающего народные мотивы и фантазии и по сей день.

Уникальный талант И.К. Зарипова (1939–2012) возвращает нас к истокам народного творчества. Заявив о себе решительно в период негласного «застоя», живописец начинает стремительный поиск собственной манеры. Сказочная

декоративность изображения, оригинальное техническое исполнение, неповторимый стиль отнюдь не вписывались в привычные рамки живописных канонов [3, с. 24]. И.К. Зарипов всю творческую жизнь был верен избранному пути – национальной основе своих произведений. Каждый его сюжет предельно прост, но полон сказочной романтики.

Ярким примером служит произведение «Землячки» (1969): изображены две татарские женщины в повседневной национальной одежде за прялками, представляя собой обобщенные образы национального характера. Вот она – настоящая реальная жизнь, типичный народный быт. Душевностью и любовью проникнуты произведения портретного характера: «Байрам» (1972), «Нефтяник Ахат-абый» (1974). Их сложно обозначить как портреты, так как И.К. Зарипов довольно своеобразно подходит к решению задач данного жанра: он фантазирует, додумывает облик изображаемых героев – простых татар, отказываясь от их индивидуализации. Он любуется жизнью татарских тружеников, воспевая их красоту и силу. Все это, в сочетании со стилизованным фоном, декоративной плоскостностью и яркостью красок, шероховато-рельефной фактурой, создает празднично-радостную энергетику. Точно подмечает это своеобразие Ю.Г. Нигматуллина, говоря, что: «у Зарипова «ковровая» фактура, его работы напоминают яркий декоративный ковер с плотным красочным фоном …» [6, с. 85].

Сам художник считал, что декоративность – есть высшая стадия живописи. Декоративная выразительность и некоторая условность художественного языка И.К. Зарипова, созвучная фольклорным истокам культуры татарского народа, несет в себе нотку наивности и является отличительной чертой его стиля.

Художник исторического жанра – К.А. Нафиков (р. 1938) подходит к отображению национальных тем иначе. Он, один из немногих, посвятивших себя изучению и отображению истории булгаро-татарского народа, прибегая при этом к художественной стилизации в виде восточной миниатюры. В своих произведениях К.А. Нафиков раскрывает как значимые события в истории булгарского периода, так и обыденные события из реальной жизни татар.

Образование театрального художника заложили в К.А. Нафикове сценографическое видение. Так, композиционный строй большинства произведений мастера строится по принципу кулис. Мы знакомимся с сюжетом

картин, словно через сцену, например, в произведении «Вечеринка» (1977). Перед нами молодые люди в национальных костюмах – обрядовое общение татарской молодежи. Произведение наполнено родной и теплой мелодией курая, льющейся из игры молодой татарки, объединяя всех.

Одной из известных ранних работ К.А. Нафикова является произведение «Праздник в древней Казани» (1976). Здесь художник предстает не столько живописным историком, сколько смелым новатором в духе европейских мастеров. Угадывается любимый многими праздник Сабантуй, который трактуется художником свободно и звучно, используя при этом эскизность мазка и броскость колористических решений. Намеренная схематичность, отказ от прописывания деталей, в том числе лиц, лишь усиливают гул толпы и озорные голоса народа.

Национальная тематика раскрывается в творчестве К.А. Нафиковаи через декорации к спектаклям. Яркая колористическая феерия создается автором в эскизах к опере Н.Г. Жиганова «Алтынчеч» – абсолютная смелость в передаче национально-исторической темы. Импрессионистическая схематичность и определенная условность мазка не перекрывает узнаваемые татарские национальные мотивы в костюмах, а лишь усиливают их воздействие.

Так, уже с конца 1960-х, художники Татарстана стремились отойти от идеологических установок и черпали вдохновение в национальных традициях, используя при этом порой авангардистские приемы. Сторонники свободы творчества – И.К. Зарипов, Р.А. Кильдибеков и К.А. Нафиков создали новые принципы и приемы художественной выразительности, опираясь на народные фантазии и образы. Эти художники, воспевая национальные традиции, соединяли в своем творчестве европейские и национальные традиции, наполняя их при этом богатым содержанием: психологией, духовностью, эстетическим идеалом татарского народа.

Список литературы

1. Ахметова, Д.И. Проблема стилевого многообразия в ситуации современной художественной культуры. Казань: ИЯЛИ, 2014. 184 с.

2. Валеева, Д.К. (сост., авт. вст. ст.) Рустем Кильдибеков. Казань: Заман, 2016. 160 с.

3. Минлебаев, К.С. (сост., авт. вст. ст.) Ильдар Зарипов. Сынлы сэнгать. Казань: Идель-Пресс, 2000.

4. Нафиков, К.А. Канафи Нафиков: альбом. Казань: Тат.кн.изд-во, 2005. 159 с.

5. Нафиков, К.А. Булгарская мозаика. Казань: Заман, 2016. 128 с.

6. Нигматуллина, Ю.Г. «Запоздалый» модернизм в татарской литературе и изобразительном искусстве. Казань: Фэн, 2002. 175 с.

7. Нигматуллина, Ю.Г. Татавангард и современный цивилизационный процесс. Казань: Фэн, 2011.

8. Червонная, С.М. Все наши боги с нами и за нас. Этническая идентичность и этническая мобилизация в современном искусстве народов России. М.: Институт этнологии и антропологии, 1999. 297 с.

УДК 745.5

СОВРЕМЕННОЕ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО ТАТАРСТАНА

С.Р. Шигапова

Казанский государственный институт культуры

г. Казань, Россия

Аннотация. В статье речь идет о декоративно-прикладном искусстве прошлого и современном творчестве, наследующем богатство художественных приемов предшествующих им мастеров.

Abstract. About the decorative and applied art of the past and modern creativity, inheriting the wealth of artistic techniques of the previous masters.

Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство, Татарстан, керамика, кожа, вышивка, шамаиль.

Key words: Decorative and Applied Arts, Tatarstan, Ceramics, Leather, Embroidery, Shamail.

Введение. К концу 1990-х годов состояние народных художественных промыслов достигло критического состояния. Традиционные виды искусства находилось на грани исчезновения. Одной из основных причин упадка явилось ослабление государственной поддержки, что было характерно не только для Татарстана, но и для всей Российской Федерации. На Федеральном уровне был подготовлен закон о развитии ремесленничества в России (Законы РФ (1999) и РТ (2005) «О народных художественных промыслах». В решении вопроса были предприняты попытки создания условий, способствующих сохранению традиций, создание комиссий и советов.

Вышло в свет подарочное издание книги «Народное искусство России», где впервые представлен раздел о народных промыслах и ремеслах республики, издана книга Ф.Х. Валеева «Татарский народный орнамент», дважды был издан каталог изделий художников и предприятий народных промыслов. В 2001 году был выпущен спецвыпуск газеты «Российские промыслы», посвященный народным мастерам Республики Татарстана. Создан сайт «Народные художественные промыслы и ремесла Республики Татарстан». В целях стимулирования художников Центр учредил звание «Мастер народных художественных промыслов РТ». В 2009 году совместно с Ассоциацией «Народные художественные промыслы России» в Казани был проведен смотр-конкурс декоративно-прикладного искусства «Молодые дарования.

Виды декоративно-прикладного искусства Татарстана

Татарское декоративно-прикладное искусство представляет собой многоцветную, яркую палитру древнего искусства, уходящего корнями во времена Волжской Булгарии, периода Золотой Орды и Казанского ханства. И как творчество любого народа имеет устойчивые орнаментальные комплексы и мотивы, свой стиль и свою ритмику.

Глубоко самобытным и традиционным видом является ювелирное искусство, в котором различные техники обработки металла компилируются с яркими по цвету камнями. Разнообразная продукция включала и воротниковые застежки (яка чылбыры), и накосники (чулпы), перевязи (хаситэ), бляхи, серьги, браслеты и т.д. Татарские ремесленники владели литьем, гравировкой, сканью, зернью, чернением, уникальной техникой бугорчатой скани.

Исключительно так же искусство кожаной мозаики. Её образцами стали многоцветные узорные ичиги. Кожаная обувь изготовлялась из сшитых разноцветных кож, в результате чего появлялась орнаментированная композиция. Самобытно сшивание цветными шелковых и в отдельных случаях золотых или серебряных нитей.

Одним из традиционных видов татарского народного творчества является вышивка. Ее национальное своеобразие передавал тамбурный шов, также использовались гладь, «ковровый шов», вышивка жемчугом и бисером, синелью, драгоценными камнями и, свойственная только татарам, «ушковая» аппликативная техника («тырнакалмалау»).

В начале XIX века широкое распространение получает золотое шитьё, выполняемое золотыми нитями – «ука» («бить»), канителью и для отделки наиболее выразительных деталей трунцалом (пружина из металлической нити) по бархату. Своеобразием золотошвейных композиций отличаются калфаки. Подкладывая под нити, например, кожу, татарские вышивальщицы добивались эффекта рельефной поверхности.

Существовало несколько видов ткачества, изготовление и орнаментация которых зависела от техники тканья: закладное, браное, выборное ткачество. Применялись техники узорного ткачества: бранного (чуплэм), выборного (тэслэчуплэм), многоремизного (кыялапсугу) тканья. Создавались богатые узорные изделия с разнообразным геометрическим орнаментом. Удивительны ковры из овечьей шерсти – киез.

Шамаиль

На рубеже XIX-XX веков в городах Среднего Поволжья и Приуралья особую популярность приобретают картины религиозного содержания в виде композиций, выполненных на основе арабской каллиграфии с сурами и высказываниями, написанные масляными красками на оборотной стороне стекла и подсвеченные фольгой. Располагались над дверью либо на «южной» стене, указывая этим направление на Каабу.

Художественная керамика является одним из древнейших видов декоративно-прикладного искусства татарского народа. Утилитарные задачи органически переплетались с декоративными. Наряду с бытовой посудой в мастерских гончаров создавались также облицовочная глазурованная

керамика, фигурные кирпичики с рисунком в виде «бантика». Широко использовался ангоб (жидкая глина), прозрачная полива и лощение в виде полос, образующих различный рисунок. Глазурованная керамика часто сочеталась с резным контррельефным орнаментом и подглазурной росписью геометрическим или растительным узором.

Остались ли в современности данные виды декоративно-прикладного искусства? Появляются ли его новые интерпретации? Какими мастерами сегодня гордится Республика? Каков их потенциал?

Современное декоративно-прикладное искусство Татарстана

В настоящее время значимое место в декоративно-прикладном искусстве республики Татарстан занимает творчество тех художников, которые обращаются к традициям татарского народного искусства, к булгарскому наследию, открывая для себя мир национальной художественной образности и богатый арсенал технических приемов.

Интерес, например, к традиционной вышивке проявляют В. Вильковиская, Т. Чудовичева, Н. Сайхутдинова, М. Бикбулатова, Л. Адамова, Р. Файзрахманова, Р. Сафарова. Известными народными мастерами по изготовлению золотошвейных головных уборов являются Р. Файзуллина и Л. Фасхутдинова. Из современных авторов золотошвейного дела можно выделить: И. Галант – художника-дизайнера галантерейных изделий, А. Липину – художницу, работающую над воссозданием и развитием казанской золотой вышивки.

Продолжая изучать современных мастеров художественного ткачества, становится понятным, что искусство ручного ткачества сохраняется лишь у некоторых мастериц отдельных деревень Татарстана, изготавливающих безворсовые дорожки с полосатым многоцветным узором (паласы). Одними из них являются М. Хайруллина, Т. Шакирова, М. Каюмова, С. Фаяршина – жители деревень Старое Абдулово Мензелинского района, Верхние Пиняги Заинского района. К сожалению, не сохранилось мастериц, работающих в техниках закладного, бранного, выборного тканья.

С 80-х гг. к возрождению войлочных ковров (в технике «ала-киез» и «сырмак») обратились бугульминские художники Дефак и Роза Рахматуллины. Результатом их творческих исканий стало изменение первоначальных

утилитарных назначений в качестве покрывала, подстилки, половика в декоративную форму в виде настенных войлочных ковров с сочетанием орнаментальных и тематических композиций. Сейчас в технике ковровой аппликации работает набережночелнинский художник Х. Шарипов.

В искусстве ковроделия отличаются две функциональные группы ковров: орнаментальные и тематические, под общим названием «гобелен». Это уникальные текстильные панно, созданные в технике ручного ковроткачества, на примере западноевропейских классических гобеленов.

Батик в качестве искусства росписи в республике появился в конце 70-х гг. в творчестве группы художников под руководством Р. Сафиуллиной, в творчестве мастеров гобелена М. Кильдебековой, Г. Маликовой, А. Егорова, Г. Анютиной, В. Ткаченко, в творчестве мастера кожаной мозаики С. Гарбузовой. Х. Шарипов.

Аппликация по ткани является традиционным в народном творчестве татар, в частности, в женской одежде. В этой технике работает З. Бикташева. Ей характерны близость к традициям народного творчества, поиск орнаментально-декоративного начала. Н. Кузьминых и И. Макарова возродили, утерянную во второй половине XIX в., традиционную для татарского искусства, ушковую технику аппликации. В 1920-е гг. ичижное производство возрождалось вновь. Художники, работавшие в 60-е гг., создавали свои стилизованные произведения на основе изучения татарского и булгарского искусства.

В 60-70-е гг. работала мастер мозаики по коже Кузьминых. Она является народным художником Республики Татарстан, использующая новые композиционные решения национальных традиций. Художнице принадлежит большая заслуга в возрождении этого вида декоративно-прикладного искусства.

Благодаря художникам, возрождающим старинные традиции кожаной мозаики в своем творчестве, мы можем лично убедиться о наличии богатого художественного потенциала данного вида искусства.

Современные художники керамики привносят в традиционную керамику новые импульсы, технологические возможности современного серийного производства. Современная декоративная керамика находит новые формы своего проявления в творчестве художников в рамках скульптуры, рельефа, панно. В. Айбетова исключительное внимание уделяет индивидуальности

каждой работы. Предприятие «Актубэуенчыгы» занимается изготовлением керамических игрушек, отображающих историю, быт и культуру татарского народа. В городе Набережные Челны работают несколько мастеров-шамаилистов, такие как Р. Саляхутдинов. Он выполняет шамаили в различных материалах – картон, бумага, стекло, дерево, гипс, и в таких стилях каллиграфического письма, как «сульс», «куфи», «насх».

Заключение. Специфика татарского декоративно-прикладного искусства сохранена и по сей день и представляет собой самобытный, интересный для изучения феномен. Образцы исторического и современного искусства показывают эстетическое своеобразие и орнаментальный строй произведений татарского национального искусства, и преемственность традиций народных промыслов.

Список литературы

1. Валеева-Сулейманова, Г.Ф. Декоративное искусство Татарстана (1920-1990-е гг.). Казань: Фэн, 1995. 190 с.

2. Валеев, Ф.Х. Татарский народный орнамент. Казань, 2002. 302 с.

3. Народные художественные промыслы и ремесла Республики Татарстан: каталог / Центр развития народных художественных промыслов и ремесел Республики Татарстан. Казань: Идель-Пресс, 2005. 144 с.

УДК 7/5527/74

СОВРЕМЕННОЕ ИСКУССТВО ВОЙЛОКА ТАТАРСТАНА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

Л.М. Шкляева

Институт языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова АН РТ

г. Казань, Россия

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности обучения художественной обработке войлока в педагогической практике Детской художественной школы №5 (Казань, Татарстан). Кратко характеризуются принципы традиционного войлоковаляния и современное искусство войлока в Татарстане.

Abstract. This article discusses the features of teaching artistic processing of felt in the pedagogical practice of Children's art school No. 5 (Kazan, Tatarstan). The principles of traditional felting and modern felt art in Tatarstan are briefly described.

Ключевые слова: детская художественная школа, войлоковаляние, традиция, татарское искусство.

Keywords: Children's Art School, Felting, Tradition, Tatar Art.

Изготовление изделий из войлока, связанное со скотоводством и обработкой овечьей шерсти, является характерной особенностью этнической культуры тюркского мира, существующей с древнейших времен [7] до настоящего времени. В Татарстане на рубеже XX–XXI вв. войлоковаляние, как вид домашнего занятия или ремесла находится в стадии угасания, но при этом все больше приобретает актуальность в сфере художественного творчества.

В постперестроечный период, в противовес возрастающей глобализации, наблюдается обращение к символам традиционной культуры. Знакомство учащихся специализированных учебных заведений с данным видом народного искусства способствует формированию понимания ценности самобытной культуры.

В настоящее время в детской художественной школе № 5 (Казань, Татарстан) работают несколько педагогов, которые обучают школьников основам традиционного войлоковаляния, параллельно создавая авторские произведения в указанной технике. Среди них можно назвать Э.Т. Нигматуллину

(1957 г.р.), О.В. Смирнову (1978 г.р.) и О.Ю. Бердникову (1990 г.р.). Они освоили и стали применять различные технологии искусства войлока, как в собственном творчестве, так и в педагогической практике. Художники создают произведения в форме панно, декорируя войлочную поверхность сложными композициями с характерными для тюркского мира орнаментальными мотивами. Они используют в оформлении либо полихромное колористическое решение, либо сдержанную трехцветную гамму. Их произведения отличаются искусным воплощением замыслов и высоким уровнем исполнительского мастерства.

Художники обучают детей различным техникам обработки шерсти: мокрому валянию и фелтингу, а также «нунофелтингу» – присоединению шерстяных волокон к шелковым, что усиливает выразительность зрительно осязаемой фактуры.

Реализация процесса обучения искусству войлока происходит параллельно в нескольких направлениях. Первое из них включает мероприятия по практическому освоению технологий войлоковаляния, характерных для прикладного творчества бывших кочевых народов России и тюркского зарубежья. Второе – подразумевает композиционную разработку орнаментальной отделки. Третье – характеризуется изучением образцов, представленных в музеях Татарстана, России и зарубежья, а также произведений современных художников. В процессе обучения войлоковалянию педагоги знакомят учащихся с различными приемами и средствами художественной выразительности, повлиявшими на формирование как общетюркских, так и локальных стилевых особенностей [2].

Педагоги внимание школьников обращают на то, что в прошлом мастерами для декора употреблялись тканые или кожаные лоскутки, подобранные в контрастном колористическом сочетании или узоры, выложенные цветными шнурами, что изначально, как и мозаичная техника, было характерно для наиболее древних сохранившихся образцов алтайского войлока [5, с. 143–145]. Учащиеся знакомятся с художественным творчеством тюркских народов, перенимающих друг у друга стилевые приемы и технические способы оформления, использующих как вкатанные узоры, так и плотную полихромную вышивку, украшающую однотонное поле кошмы.

Такие традиционные элементы узоров как «веревка», «рога барана», «солярная розетка», «трилистник» и «лотос» издавна украшали войлочные изделия у всех тюркских народов, в том числе и татар. Педагоги проводят сравнение орнаментальных мотивов дошедших до нашего времени азербайджанских, казахских, киргизских и узбекских войлочных ковров, отмечая наличие особенностей и сходства, обусловленного принадлежностью к тюркскому миру.

Преподаватели ДХШ № 5 информируют учащихся о мастерах татарских деревень, занимающихся войлоковалянием, и соблюдающих, при этом, принципы преемственности, имеющие глубинные исторические корни. Хотя в известных археологических памятниках тюркского средневекового государства Волжская Булгария не были обнаружены войлочные изделия, но их отсутствие компенсируется сообщениями путешественников того времени о белых войлочных юртах булгар [4, с. 136]. В их жилищах с давних пор использовались изделия из войлока. До середины XX в. татары изготавливали киезы – ковры из овечьей шерсти, представляющие собой неотъемлемую часть интерьера татарского дома до 1960-х годов [8, с. 279]. Ими покрывали и пол, и деревянный настил, на котором спали.

Для выделки киеза ручным способом в деревне у кого-либо из родственников собирались исключительно женщины по 10-15 человек. Они раскладывали очищенную овечью шерсть (осенней стрижки) ровным слоем на полу, обрызгивали ее по всей поверхности кипятком, после чего покрывали белым полотном, вновь поливали кипятком, закатывали на круглую ровную палку и били валиками. В результате многократного повторения процесса кошма становилась белее, тоньше, мягче и меньше по размерам.

Документальные источники подтверждают наличие войлочного дела в 188 деревнях Казанской губернии конца XIX в., получившего наибольшее развитие на территории современного Кукморского района Татарстана, где ремесленное производство валяльной обуви постепенно перешло на фабрично-заводскую основу [1, с. 47].

Художники-педагоги ДХШ № 5 знакомят учащихся не только с традиционным войлоковалянием прошлого, но и с современными произведениями художников Татарстана.

К таким авторам относится творчество Х.М. Шарипова (1957 г.р.). На панно из плотной шерсти сложного переплетения мастер воплощает сюжеты в плоскостном полихромном изображении аппликативными приемами. Также школьникам сообщают, как технику войлочной аппликации осваивают учащиеся ДХШ № 3 (Казань, Татарстан). Техника аппликации войлоком по войлоку появилась у далеких пратюрков не позднее IV в. до н.э. и получила широкое распространение [6, с. 56–57]. Данным способом декорировались бордюры пазырыкских ковров, включающие цветочно-растительный орнамент из устойчиво повторяющихся бутонов лотоса, зигзагов и треугольников. Такие же узоры использовались в отделке искусных произведений войлочного ковроткачества мастерами Д.Г. и Р.Х. Рахматуллиными (Бугульма, Татарстан). Известным художником, выполняющим в технике фильцеванияновые арт-объекты, являлась Л.М. Кальюранд (1931 г.р.). Она создавала изображения из разноцветных волокон шерсти. Специалисты назвали данный способ – нетканый гобелен [3, с. 6]. Мастер усовершенствовала метод, добавив к нему обработку давлением и прессованием под высокой температурой. Сюжеты, запечатленные мастером, как и произведения ее ученицы Д.Х. Басыровой (1974 г.р.) отражают темы татарского народного фольклора.

В тюркском мире возрастает культурно-историческая значимость художественного войлока, призванного в эстетичных формах, сохранять и обеспечивать преемственность образного языка этнических символов для следующих поколений художников-мастеров и способствовать формированию национального самосознания и интереса к народной культуре.

Исследуя художественный войлок в Татарстане, следует сделать вывод, что на рубеже XX–XXI вв. начался новый виток развития этого вида декоративно-прикладного искусства. Профессиональные художники-педагоги ДХШ № 5, создавая авторские произведения в русле современного прикладного искусства, стремятся отобразить этническое мировосприятие и приобщить к нему учеников.

Список литературы

1. Гарипова, Ф.Г. Валяльное дело – древнее ремесло татар // Материалы международного симпозиума «Искусство войлока в тюркском мире. Казань, 29–30 января 2009 года. Казань: Заман, 2013. С. 47–48.

2. Масалимов, Т.Х., Ахадуллин, В.Ф. Художественный войлок: учебное пособие. Уфа: Китап, 2007. 172 с.

3. Мэкки, М. Картины из шерсти и войлока. Интересные проекты, новая техника. М.: Контент, 2012. 128 с.

4. Ковалевский, А.П. Книга Ахмеда Ибн-Фадлана о его путешествии на Волгу в 921–922 гг.: статьи, переводы и комментарии. Харьков: Харьков. ун-т, 1956. 347 с.

5. Полосьмак, Н.В., Баркова, Л. Л. Костюм и текстиль пазырыкцев Алтая (IV–III вв. до н.э.). Новосибирск: Инфолио, 2005. 232 с.

6. Руденко, С.И. Древнейшие в мире художественные ковры и ткани из оледенелых курганов Горного Алтая. М.: Искусство, 1968. 136 с.

7. Токарев, С.А. Этнография народов СССР. М.: Мос. ун-т, 1958. 616 с.

8. Шкляева, Л.М. Декоративно-прикладное искусство, промыслы и ремесла татар Оренбургской области // Национально-культурное наследие. Татары Оренбургской области. Казань: ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова АН РТ. 2016. С. 263–283.

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.578

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ КИТАЯ И РОССИИ

Чжан Сяося

Чанчуньский педагогический университет

г. Чанчунь, Китайская Народная Республика

Уральский государственный педагогический университет

г. Екатеринбург, Россия

Н.Г. Тагильцева

Уральский государственный педагогический университет

г. Екатеринбург, Россия

Аннотация. Во всем мире компьютерные технологии активно включаются в образовательный процесс обучающихся разных возрастных групп. В дошкольном музыкальном образовании они используются для развития музыкальной культуры детей, их музыкальных способностей. Несмотря на признание эффективности таких средств, все-таки существуют проблемы их внедрения в образовательный процесс в России и Китае. Рассмотрение данных проблемных вопросов, проявляющихся как в практике российского, так и в практике китайского образования дошкольников, является целью настоящей статьи.

Ключевые слова: информационные технологии, музыкальное образование, дошкольники.

Abstract. All over the world, computer technologies are actively involved in the educational process of students of different age groups. In preschool music education, they are used to develop the musical culture of children, their musical abilities. Despite the recognition of the effectiveness of such tools, there are still problems of their implementation in the educational process in Russia and China. Consideration of such

problematic issues, manifested both in the practice of Russian and in the practice of Chinese education of preschoolers, is the purpose of this article

Key words: Information Technology, Music Education, Preschoolers.

В современном мировом образовательном пространстве на всех его уровнях – дошкольном, школьном, специальном и высшем – признанными инновационными средствами обучения и воспитания становятся информационные технологии. Их перечень является весьма разнообразным – обучающие компьютерные программы, интернет-ресурсы, информационные программно-методические комплексы и т.д. Все они используются педагогами в различных сферах образования. Не является в этом плане исключением и музыкальное образование, реализуемое в системе дошкольных учреждений Китая и России.

В национальной реформе китайского образования, как указывает Вэй Сяо, отмечается, что мультимедийное компьютерное обучение и применение компьютера в воспитательных целях является актуальным требованием времени [1]. В сфере дошкольного образования России в государственных документах, а именно в ФГОС дошкольного образования, тоже указывается на необходимость использования современных методов воспитания, к таковым сейчас относят и информационные технологии. Таким образом, эти требования являются актуальными и для дошкольного образования Китая, и для дошкольного образования России.

В российской системе дошкольного музыкального образования авторы раскрывают возможности информационных технологий для организации деятельности детей по прослушиванию музыкальных произведений при использовании видеороликов, определении тембра различных инструментов с их видео демонстрацией, знакомства дошкольников с творчеством того или иного композитора, реализуемого с помощью презентаций [3]. Особо востребованы на музыкальных занятиях у дошкольников являются музыкальные развивающие интерактивные компьютерные игры, которые способствуют и овладению дошкольником информационными средствами. Они же являются мощным средством развития у детей музыкального слуха, памяти, тембрового слуха, эмоциональной отзывчивости [2].

Однако в российской системе дошкольного образования, как указывает А. С. Платонова, существуют проблемные вопросы, касающиеся недостатка оснащения компьютерами помещений в дошкольных образовательных учреждениях, особенно в сельской местности и малых российских городах, несистематичное и хаотичное использование педагогами, в том числе и педагогами-музыкантами, информационных технологий на занятиях с дошкольниками, недостаточной методической подготовки педагогов системы дошкольного образования в использовании информационных технологий [5]. Еще одной важной проблемой, на которую указывают российские исследователи [3,5], является создание целостного педагогического процесса, в котором органично проявляется сочетание информационных и традиционных технологий. Организация такого целостного процесса будет эффективна для художественно-эстетического развития каждого дошкольника.

Анализ работ китайских исследователей в русле проблемы информатизации музыкального образования дошкольников позволил выявить те же проблемы, которые были указаны российскими авторами. Так, Сонг Тянь и Вэй Ланьин указывают, что многие китайские детские сады не имеют достаточного компьютерного обеспечения для полноценного использования педагогом на тех или иных занятиях [6]. Анализ состояния использования информационных технологий, в том числе и в сфере музыкального образования дошкольников, выявил и еще одну проблему. Так, Лю Линьи показывает, что в китайской провинции Хэбэй педагоги в системе дошкольного образования используют только простые мультимедийные аудиоресурсы и видеоресурсы, в то время как система интерактивной, игровой и других программ ими почти не используется. В связи с этим, считает автор, педагоги дошкольного образования должны проходить переподготовку по использованию современных интернет ресурсов на занятиях в дошкольных образовательных учреждениях [4].

Российские авторы в своих работах [2; 3] указывают и на еще одну, пока еще нерешенную, проблему – бессистемное и хаотичное использование педагогами на музыкальных занятиях информационных технологий. Иногда именно эти технологии, а не музыкальное творчество детей, становится главной целью музыкальных занятий. Те же проблемы обнаруживаются и в китайском дошкольном музыкальном образовании.

В научно-методической литературе китайские авторы активно обсуждают и еще один важный вопрос – необходимость соединения традиционных средств музыкального образования с инновационными, а именно с компьютерными технологиями. В системе музыкального образования детских садов в Китае, например, уже традиционным средством является флипчарт – своеобразная доска с перекидными бумажными страницами, на которых могут делать рисунки и дети, и педагоги. Однако способы соединения флипчарта с компьютером в процессе восприятия музыки для китайских педагогов пока являются недоступными [6]. Между тем, такими способами являются: отражение звучания музыки, в частности, развития ее мелодии на флипчарте, создание детьми на нем коллективной художественной композиции, соответствующей звучанию музыкального произведения, отражение настроения музыки в цвете на бумажном полотне флипчарта.

Продвижение мультимедийной, как пишут китайские авторы, и информационно-технической моделей образования, как отмечают российские исследователи, на этапе дошкольного детства не может быть завершено в короткие сроки. Данный процесс требует совместных усилий большинства преподавателей и специалистов в этой области. Они, помимо определения эффективных путей использования таких технологий, должны оценивать и те риски, которые возникают при реализации данного процесса, а также обращать внимание на нерешенные вопросы и проблемы, о которых говорится в данных материалах.

Список литературы

1. Вэй Сяо Современные проблемы мультимедийного обучения в детских садах // Исследования дошкольного образования. 2008. № 8. С.23–25.

2. Дубогрызова, Г.Н. Интерактивные компьютерные игры с музыкальным сопровождением в развитии творческого потенциала ребенка – дошкольника // Евразийский союз ученых. 2017. № 10–3 (43). С. 17–19.

3. Кузнецова, Т.В. Опыт работы: использование информационных и компьютерных технологий в художественно-эстетическом развитии ребенка в ДОУ // Лучшие практики дополнительного образования и внеурочной

деятельности города Ульяновска: материалы городской открытой научно-практической конференции. Саратов: «КУБиК», 2020. С. 71–73.

4. Лю Линьи. Текущая ситуация и меры по продвижению мультимедиа в детских садах в Чэнду // Журнал Университета Чэнду. Social Science Edition. 2006. № 4. С. 45–48.

5. Платонова, А.С. Использование информационных технологий в дошкольном образовании // Алгоритмы, методы и системы обработки данных. 2007. № 12. С. 164–171.

6. Сонг Тянь, Вэй Ланьин. Обзор состояния применения мультимедийных технологий в области дошкольного образования// Science and Technology Vision. 2017. № 1. С.57–61.

УДК 378

ЭЛЕКТРОННАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ИСКУССТВА С МЕТОДАМИ ДИСТАНЦИОННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ

А.А. Дадырова

Казахский национальный университет искусств

г. Астана, Казахстан

Аннотация. Статья посвящена электронной методической разработке для студентов и магистрантов университета искусств, включающей методы дистанционного преподавания. Работа будет интересна специалистам по методике обучения в высшей школе, преподавателям, учителям. Статья обобщает практический опыт преподавания автора настоящей работы на художественном факультете со студентами творческих профессий.

Abstract. The article is headlined to the developed electronic methodology for students of the University of Arts and includes methods of distance learning. The topic under consideration will be of interest to specialists in teaching methods in higher education, teachers, and tutors. The article summarizes the practical experience of the author of this work, teaching at the art department for students of creative professions.

Ключевые слова: методология, кейс, методическая разработка, знания, навыки.
Key words: Methodology, Case, Teaching Development, Knowledge, Skills.

Президент Казахстана Касым-Жомарт Токаев отметил, что, сохраняя традиции отечественной системы образования, не нужно стоять на месте.

Он отметил, что педагоги должны менять методику обучения в сторону игровых форматов, находиться в постоянном поиске обучения новым профессиям и навыкам [1, с. 3].

Образование в высшей школе в условиях пандемии, вынужденного дистанционного и онлайн обучения переживает интенсивную смену парадигм, хотя необходимо признать, что настоящие условия все-таки носят темпоральный характер, и не оставляют надежды вернуться в офлайн формат обучения.

Этот процесс, существенно меняющий облик университета как образовательной и культурной среды, со всей остротой ставит вопрос о цели, содержании, методах и методиках дистанционного преподавания в университете.

В представленной статье рассматриваются нетрадиционные кейсы по методике преподавания, первый кейс – это предлагаемый авторский электронный мобильный практикум для студентов в области искусства, второй кейс-методы дистанционного преподавания.

Под нетрадиционными кейсами понимаются так называемые «папки мысли», предназначенные для студентов, магистрантов, этот вид интеллектуальной работы требует от студентов и магистрантов умения думать, анализировать, критически мыслить, систематизировать, стремиться к единству зарождающейся мысли [2, с. 5].

Обратим внимание на то, что пересмотр прежних методов преподавания привел к тому, что возникла необходимость произвести полный апгрейд, не затрагивая тему занятия, но частично изменив методику дистанционного преподавания с учётом новых пандемических условий.

Важным для исследования является то, что в результате внедрения нетрадиционных методов обучения было добавлено больше поискового инструмента, основной целью которого выступает любознательность, не путать с любопытством, тем самым студент или магистрант самостоятельно проводит

research и находит необходимые знания-умения-навыки в новых постоянно меняющихся условиях.

Автор настоящей статьи разработала мобильный практикум через приложение по созданию электронных учебников и пособий к учебному курсу «Структура и стилистика научного текста для обучающихся художественного профиля» [3, с. 4]. В мобильном практикуме представлены кейсы – методы для совершенствования навыков нахождения необходимой информации для выполнения кейсов при написании научных текстов, при работе с электронными ресурсами, онлайн библиотеками.

Автор приводит пример, где в одном из кейсов обучающимся предлагается подключиться к онлайн ресурсу (электронный ресурс: название и ссылка прикреплена в кейсе), в котором собраны лучшие научные труды, издания, и при помощи этого ресурса произвести исследовательский пул по теме дипломной работы, магистерской диссертаций, статьи, реферата.

Из этого следует, что студенты, магистранты обучаются навыкам и умениям, необходимым для решения мыслительных задач, выработки критического мышления, самодисциплины. В мобильном практикуме автор статьи посредством кейсов обучает студентов и магистрантов цифровым инструментам для выполнения практических заданий в дистанционном формате.

Обобщая сказанное, отметим, что в настоящее время студенты и магистранты художественного факультета научились работать с цифровыми инструментами, активно применять их на практических занятиях. Перед преподавателем стоит задача активировать научно-исследовательскую деятельность студента при подготовке к практическому занятию (семинару).

Задействована мыслительная деятельность и навыки работы с цифровыми инструментами, это и есть основная цель преподавания в дистанционном режиме, это главная роль педагога – научить учиться в современных, постоянно меняющихся, порой агрессивных, условиях. Поэтому и требования преподавателя к себе обязаны быть высокими, синдерезис преподавателя не должен ему давать расслабиться, и помнить, что сейчас науки и дисциплины уже давно когерентны, мультидисциплинарны, а отсюда, следовательно, вытекают умения справляться с мультизадачами.

Профессиональные наблюдения автора данной работы и исследования последних лет показали, что цифровые технологии развиваются настолько стремительно, что человек, а тем более молодые люди переживают радикальные трансформации, и поэтому задача преподавателя заключается в том, чтобы помочь обучающимся обрести свой summumbonum, именно преподаватель задает направление.

В предыдущих работах автора неоднократно отмечалось, что Гугл знает все, так вот, как раньше уже не будет, в нынешних непростых, не побоимся этого слова, тяжелых условиях, преподаватель должен дать студентам новые инструменты для работы дистанционно, в онлайн, но такие инструменты, которые будут качественными, помогающими избежать трэш и фэйк.

Л.С. Выготский подчеркивал, что: «Воспитывая художника-профессионала, педагог направляет студентов к самостоятельной творческой работе. Понятие мироощущение художника раскрывается не только вследствие его отношения к окружающей действительности, но и то, как его потенциал получает развитие в процессе обучения» [4, с. 56].

В мобильном практикуме предпринята попытка рекомендовать новые методики преподавания через кейсы-задания для художественных специальностей на дистанционном обучении. Выявлена необходимость в настоящее время разумного сочетания авторских методов преподавания через дистанционные образовательные технологии.

Электронный мобильный практикум охватил широкий спектр анализа, критического мышления, рассуждения, отстаивания собственной точки зрения, исследовательского интереса, умения работать в команде и индивидуально на дистанционном обучении. Выделено несколько влияющих факторов для улучшения педагогического мастерства в условиях цифровизации с учетом внедрения новаторских методик в преподавании на дистанционном обучении.

Необходимо отметить, что выявлена тенденция положительного отношения студентов и магистрантов к новаторским методикам преподавания; при нетрадиционных методиках обучения восприятие и запоминание учебного материала обучающимися происходит значительно лучше, качественнее.

В заключение следует сказать, что, несмотря на пандемические условия, преподаватель высшей школы может и должен учиться, совершенствоваться, проходить так называемую трансформацию в своей профессии, быть постоянным студентом в позиции лектора, педагога, наставника.

Список литературы

1. Токаев, К.-Ж. К. Ключ к развитому государству – качественное образование [Электронный ресурс]. URL: https://kazpravda.kz/articles/view/kluch-k-razvitomu-gosudarstvu--kachestvennoe-obrazovanie (Дата обращения: 19.08.2019)

2. Дадырова, А. А. Методические рекомендации. Инновационные методики преподавания для художественных специальностей в контексте гуманистической парадигмы в условиях цифровизации образования. Нур-Султан: КазНУИ, 2019.

3. Дадырова, А. А. Мобильный практикум на дистанционном обучении к учебному курсу «Структура и стилистика научного текста для обучающихся художественного профиля». Нур-Султан: КазНУИ, 2020.

4. Выготский, Л.С. Психология искусства. М.: Педагогика, 1987. 341 с.

УДК 378

ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ-ХОРЕОГРАФОВ

Л.А. Касиманова

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена

г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются возможности и проблемы дистанционного обучения педагогов-хореографов с учетом специфики образовательного процесса. Приводятся советы и рекомендации по организации дистанционных форм профессиональной подготовки педагогов-хореографов.

Abstract. The article deals with the possibilities of distance learning as one of modern technologies, taking into account the specifics of organization of educational process in the training of choreographers, teachers, with a view to the introduction of innovative models in pedagogical process**.** Tips and recommendations on the organization of remote forms of training of teachers-choreographers are given.

Ключевые слова: дистанционное обучение, профессиональная подготовка педагогов-хореографов,

Key words: Distance Learning Training Teachers and Choreographers, Educational Programs.

Непростая экономическая и социокультурная ситуации, связанные с объявлением пандемии короновируса и переводом системы образования на дистанционный формат, выявил множество проблем, решать которые необходимо срочно и по возможности эффективно. При этом мы уже обращались к обсуждению возможности онлайн обучения педагогов- хореографов. Три года назад интерес к данной теме был вызван попыткой возможности внедрения инновационных технологий. Публикация нашла отклик у заинтересованных лиц профессионального сообщества, но на деле мы столкнулись с проблемами материально-технического характера. Однако, обо всем по порядку.

Справедливости ради, необходимо отметить, что онлайн обучение и дистанционное обучение – это не совсем одно и то же. Обратимся к информационным источникам: «Онлайн-обучение – это получение знаний и навыков при помощи компьютера или другого гаджета, подключенного к интернету в режиме “здесь и сейчас” и считается логическим продолжением дистанционного. А слово “онлайн” лишь указывает на способ получения знаний и связи преподавателя со студентом».

Понятие «дистанционное обучение» указывает на то, что между студентом и преподавателем существует расстояние. А «онлайн-обучение» означает, что это обучение происходит при помощи интернет-соединения и гаджетов. Современные достижения технических технологий удивительным образом вписались в образовательный ландшафт и обогатили образовательную систему инновационными информационными возможностями как одной из составляющих профессионального образования.

Сегодняшний мир уже не мыслим без обширного количества различной информации, которую современный человек получает ежесекундно. И одной из основных примет информационного общества становится интеллектуальный капитал. Творческие идеи, которые благодаря использованию возможностей современных информационных и компьютерных технологий порождают инновационные сетевые модели распространения информации. Наличие нескончаемого информационного потока не позволяет разобраться в необходимости парильного выбора, и главное при этом не стать жертвой мошенников.

И вот мы уже не успеваем за своими собственными детьми, которые гораздо лучше разбираются во всевозможных гаджетах – необходимой примете нашего времени. Мы не успеваем за нашими учениками, которые в несколько раз быстрее умеют находить нужную на данный момент информацию и порой позволяют себе свысока поглядывать на преподавателей, большинство из которых до настоящего времени с трудом осваивают премудрости компьютерных наук и гаджетов. Процесс информатизации образования представляет собой не просто процесс освоения новых технологий, что дается не всегда легко, особенно, если принимать во внимание преподавателей, возраст которых перешагнул за пятьдесят (когда уже все идет по привычке, не хочется ничего менять и уж совсем не интересно учиться…). Конечно, мы уже знакомы с гаджетами, в которых запрос поиска необходимой информации вводится с помощью голосовых сообщений, а ответы могут содержать пошаговую видео инструкцию.

В настоящее время все большую популярность приобретают технологии, позволяющие потребителям генерировать видео и медиа контент, которые дают возможность дистрибуции культурных и образовательных продуктов независимо от специализированных официальных институтов.

Ну кто из нас не апробировал это на себе, пытаясь за минимальное количество времени приготовить кулинарный шедевр или уроки экстремального вождения, горнолыжный слалом. И безотказный интернет выдает великое множество ответов со всеми подробностями, с советами «бывалых», докторов наук, просто докторов и мастеров своего дела, но возможности проверить качество предоставляемой информации, к сожалению, нет. Это относится и к контенту образовательных платформ.

Что же говорить о людях, далеких от точности и прагматичности сегодняшних реалий, людях, занимающихся творческим трудом, преподавателей, чей бесценный опыт был приобретён многолетней сценической практикой. Я говорю о педагогах, которые преподают специфические специальные дисциплины в области хореографического искусства. Традициям в искусстве отводится особое значение, как и вера в необходимость передачи знаний Мастером. Вполне объяснимо, что исполнительскому мастерству научить может только Мастер, оспаривать это сложно. Его предназначение не просто научить техническому исполнению отдельных танцевальных элементов, а передать свое мастерство, которое впоследствии будет транслироваться учениками как эталон, поднимая уровень хореографического профессионального образования на такую высоту, после которой дистанционное образование не будет иметь смысл – оно просто потеряет свою актуальность.

Не случайно, в театральных вузах существует понятие «Мастерская», когда за каждым руководителем такой мастерской закреплен определенный курс и процесс обучения, его содержание контролируется мастером, который в случае необходимости вносит свои коррективы. Не секрет, что основная часть профессиональной подготовки педагогов-хореографов проходит в режиме практических занятий. В изучении хореографического искусства, как академической дисциплины, большое внимание уделяет исследованию истории хореографического искусства, его жанрам, стилям и формам. Теоретические дисциплины, не предусматривающие взаимного контакта, вполне могут быть организованы в режиме дистанционного обучения.

Как вдохнуть жизнь в исполнение, как передать эмоциональное состояние, которое строится на основе определенных нейрохимических механизмов центральной нервной системы? Это под силу только преподавателю при личном контакте.

В случае, если такие идеи касаются системы образования, возникают инновационные образовательные системы, что влечет за собой появление нового типа творческой личности, особого типа обучающихся, особого типа преподавателей. Да, не стоит оспаривать, что у такой формы обучения, несомненно, есть много своих преимуществ.

Однако, проанализировав все «за» и «против», мы пришли к выводу, что дистанционное обучение дает положительные результаты только, если использовать его в помощь к основному, очному обучению, т. е. вспомогательно. Во всяком случае, в профессиональной подготовке педагогов-хореографов. То, что мы изучаем по книгам, а не из уст Мастера, не производит в нас должного озарения.

А поскольку танец и музыка оперируют невербальными средствами, и тональность их выразительности заключена не в словах, то эти искусства особым способом возникают из устной живой традиции, когда большое значение имеет основанный на уважении и главное доверии контакт, личные отношения Мастера и ученика, которые служат своеобразным ключом к своду правил в системе профессиональной подготовки педагогов-хореографов.

Список литературы

1. Вильямс А. Дрейвс. Продвинутое преподавание онлайн. Третье издание. Издано Отделом LERN Books Сети учебных ресурсов, п/я 9. Ривер Фолос. Висконсин 54022. США 2007.

2. Верещагина, Н.О., Гладкая, И.В., Глубокова, Е.Н., Писарева, С.А., Соломин, В.П., Тряпицина, А.П. Развитие компетентности будущего педагога в образовательном процессе современного вуза: практикоориентированная монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. 207с.

3. Чем отличается онлайн-обучение от дистанционного обучения [Электронный ресурс]. URL: https://finacademy.net/materials/article/chem-otlichaetsya-onlajn-obuchenie-ot-distantsionnogo-obucheniya (Дата обращения: 06.10.2020)

УДК 378.14.015.62

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ОСВОЕНИИ СТУДЕНТАМИ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.А. Коновалов

Н.И. Буторина

Российский государственный

профессионально-педагогический университет

г. Екатеринбург, Россия

Аннотация. В статье предлагается модель подготовки бакалавров в области музыкально-компьютерных технологий, необходимая для успешного освоения студентами ведущей музыкально-компьютерной деятельности.

Abstract. The article proposes a model for training bachelors in the field of music and computer technologies, which is necessary for students to successfully master the leading music and computer activities.

Ключевые слова: модель формирования компетенций, музыкально-компьютерные технологии, профессионально-специализированные компетенции, музыкально-компьютерная деятельность.

Key words: Vocational Education, Competency Formation Model, Music and Computer Technologies, Professionally Specialized Competencies, Music and Computer Working.

Рынок труда диктует к выпускнику вуза закрепленные в Федеральных государственных образовательных стандартах требования, предусматривающие комплексную подготовку специалистов, владеющих знаниями, умениями, навыками и опытом их профессионального применения. В этой связи при подготовке бакалавров в области музыкально-компьютерных технологий (далее по тексту МКТ) актуальной становится разработка структурно-функциональной образовательной модели, включающей четыре блока.

Ее *мотивационно-целевой блок* раскрывает цель, задачи, подходы, принципы профессиональной подготовки студентов. Формирование профессионально-специализированных компетенций (далее по тексту ПСК)

в области МКТ на занятиях профильных дисциплин достигается при формировании у обучающихся:

1) *комплекса* знаний, умений и навыков музыкально-компьютерного творчества и педагогической работы;

2) *потребности* в реализации музыкально-компьютерной деятельности;

3) *самостоятельности* при решении музыкально-творческих задач.

Содержание модели базируются на современных образовательных подходах. Применение *компетентностного подхода,* направленного на формирование профессиональных навыков (С.В. Мельников) [6], актуализирует способность студентов решать жизненные, профессиональные проблемы (В.А. Болотов) [2]. Ориентация на деятельность обучающихся определяет интеграцию *компетентностного* и *деятельностного подходов* (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Последний утверждает первичность деятельности, определяет сознание и формирует личность, предполагает организацию и активизацию учебной деятельности (Н.В. Альбрехт) [1, с. 18].

Технологический подход позволяет достигать дидактические цели с помощью педагогических технологий (В. П. Беспалько, А. А. Вербицкий, Е.С. Полат, В.А. Сластенин и др.) и обеспечения условий развития личности (Г.В. Вишневская) [4, с. 236]. Эффективность применения современных педагогических технологий доказывают результаты проведенногоXieling Chen, Di Zou, Gary Cheng, Haoran Xie исследования [9], а также апробация игры в музыкальном образовании Eugenia M. W. Ng и др. [7]. Зарубежные ученые отмечают успешность игровых технологий, особенно «компьютерных повествовательных» игр (computer-basednarrativegames), повышающих мотивацию обучаемых к образованию.

Личностно-ориентированный подход нацелен на всестороннее развитие личности (интеллектуальное, эмоциональное, эстетическое, творческое). Основные *принципы* модели рассматриваемой профильной подготовки: научность; связь теории с практикой; системность, последовательность в подготовке специалистов; сознательность, активность, самостоятельность учебной работы (С. И. Зиновьев); профессиональная направленность (А. В. Барабанщиков) [3, с. 175].

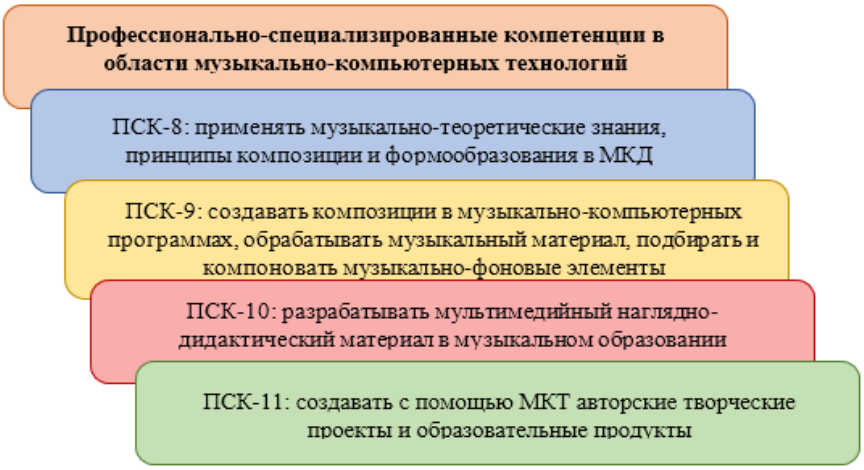


Рис. 1. Содержание профессионально-специализированных компетенций в области музыкально-компьютерных технологий

Содержательно-логический блок модели раскрывает содержание ПСК в МКД (см. рис. 1) и три последовательных этапа их формирования (см. рис. 2).

Содержание дисциплин определяет интеграцию достижений педагогики, музыкального искусства, МКТ, МКД, обеспечивает взаимосвязь, целенаправленность, последовательность образовательного процесса.

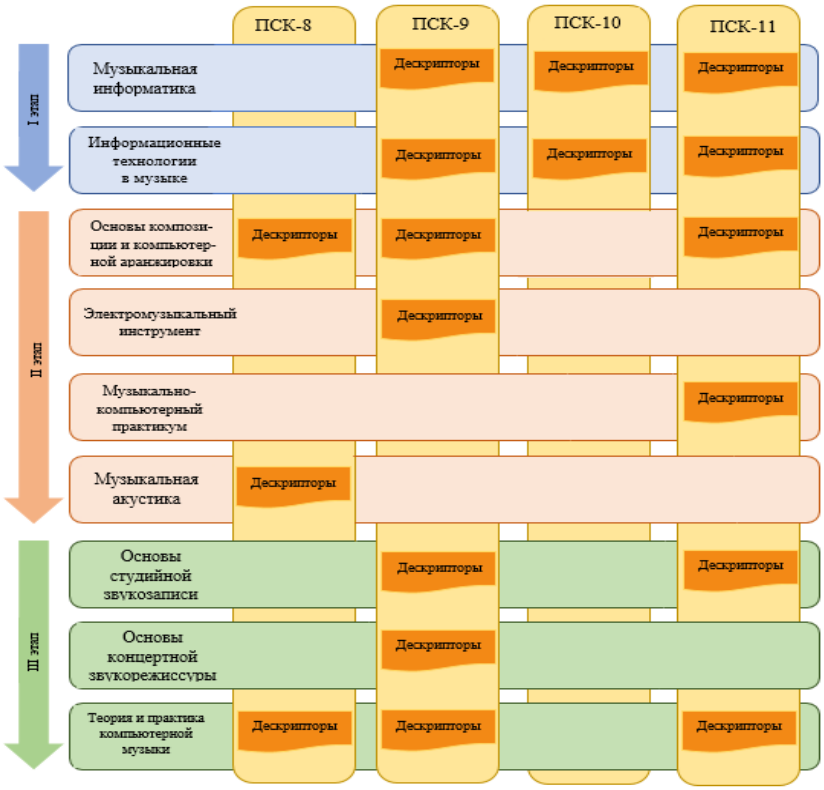


Рис. 2. Этапы формирования профессионально-специализированных компетенций

Деятельностно-технологический блок модели включает комплекс педагогических технологий (см. рис. 3), формы организации обучения, средства формирования ПСК.



Рис. 3. Комплекс педагогических технологий деятельностно-технологического блока структурно-функциональной образовательной модели подготовки бакалавров в области музыкально-компьютерных технологий

При отборе средств формирования ПСК в модели учитывались мнения зарубежных исследователей. Hatice Selen Tekin указывает на необходимость применения устройств вывода (*Reflection Devices*), записи и воспроизведения музыки и видео (*Devicesusedto Recordand Play Videoand Audio*), а также устройств, используемых в музыкальном образовании (*Devicesusedin Music Education*), программное обеспечение (*Computer Software*) [8].

Ведущей в модели является музыкально-компьютерная деятельность как «активный процесс по созданию и обработке музыкально-художественного материала в цифровом формате, а также воспроизведение (исполнение) музыки с применением электронных ресурсов» [5, с. 213]. Эта деятельность реализуется в основных формах организации обучения: аудиторных занятиях; групповых и индивидуальных консультациях; семинарах, конференциях; мастер-классах; самостоятельной работе.

Диагностический (оценочно-результативный блок) модели содержит диагностические методики, уровни и критерии оценки сформированности ПСК в области МКТ, контрольные задания.

Результат разработанной модели – успешное формирование ПСК в рассматриваемой области у бакалавров на занятиях по профильным дисциплинам.

Список литературы

1. Альбрехт, Н.В. Деятельностно-ориентированное обучение иностранному языку студентов профессионально педагогического вуза: монография. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2008. 139 с.

2. Болотов, В.А., Сериков, В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.

3. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 544 с.

4. Вишневская, Г.В. Технологический подход в педагогическом процессе высшей профессиональной школы // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2008. № 10. С. 239–243.

5. Коновалов, А.А., Буторина, Н.И. Музыкально-компьютерная деятельность как новый вид учебной музыкальной деятельности // Непрерывное образование: теория и практика реализации: материалы Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 22 января 2018 г.). Екатеринбург: ФГАОУ «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2018. С. 212–215.

6. Мельников, С.В. Образовательные технологии в вузе – новые подходы // Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы VII Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 29 мая 2016 г.). Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2016. № 1 (7). С. 207–218.

7. Eugenia, M. W. Ng. Ready for 21st-century Education – Pre-service Music Teachers Embracing ICT to Foster Student-centered Learning / Eugenia M. W. Ng, Raymond T. M. Yuen, Wai Nam Leung //Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2013. № 73. P. 240–245.

8. Hatice, S.T. A comparative analysis of conservatories and departments of music education in terms of the place of technology use in their music education // Hatice Selen

Tekin. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2013. № 106. P. 45–54.

9. Xieling Chen, Di Zou, Gary Cheng, HaoranXie Detecting latent topics and trends in educational technologies over four decades using structural topic modeling A retrospective of all volumes of Computers & Education // Computers & Education. 2020. №151. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131520300555?Via%3Dihub (Дата обращения: 20.07.2020).

УДК 372.874

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ КОМПОЗИЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

К.Г. Репина

Самарский государственный социально-педагогический университет

г. Самара, Россия

Аннотация. В статье описан опыт проведения занятий по развитию навыков композиционной деятельности у студентов 1 курса отделения Изобразительного и декоративно прикладного искусства с применением технологии дистанционного обучения. Приведены данные опроса студентов по итогам обучения. Проанализирована эффективность обучения.

Abstract: the article describes the experience of conducting classes on the development of compositional skills for 1st-year students of the Department of Fine and decorative arts using distance learning technologies. The data of the survey of students on the results of training are given. The effectiveness of training is analyzed**.**

Ключевые слова: композиционная деятельность, развитие навыка композиционно деятельности, технологии дистанционного обучения.

Keywords: Compositional Activity, Development of Compositional Activity Skills, Distance Learning Technologies.

Композиционная деятельность это одна из ключевых деятельностей не только студентов, но и профессиональных художников. Развитие данного навыка является приоритетным на всех уровнях профессионального образования. Для понимания механизмов развития данного навыка необходимо дать определение композиционной деятельность: это деятельность, направленная на построение композиции – художественного произведения, обусловленное его содержанием, характером и назначением. Композиционная деятельность неразрывно связана с такими понятиями как художественная деятельность (восприятие, понимание), интерпретацию и изображение действительности (реальной или воображаемой) в художественных образах [1, с. 9], композиционное мышление и композиционные способности.

Педагоги и искусствоведы Б.М. Неменский, А.В. Свешников, В.А. Фаворский композиционное мышление понимают как один из видов художественно-образного мышления. Данный термин определяет связь процесса изображения на плоскости и основных законов композиции.

Композиционные способности – это психологические и художественные способности, отвечающие за процесс построения графической композиции. Так как способности зависят от врожденных задатков и развиваются в процессе деятельности, то степень и успешность их развития будет зависеть, во-первых, от врожденных задатков (на который педагог не может влиять) и, во-вторых, от характера организации самой деятельности (зависит от педагога) [2].

Из выше сказанного мы делаем выводы, что эффективное развитие композиционной деятельности (то есть деятельности, направленной на создание композиции) студентов будет зависеть от врожденных задатков, от степени развитости мышления (операций мышления) и выстроенной педагогом деятельности (основанной на проблемном характере обучения). Решая данную задачу, в рамках первого года обучения со студентами были изучены: основные законы композиции и средства композиции на примере заданий «Композиция натюрморта», «Композиция натюрморта в интерьере» и «Композиция Интерьера».

Основные проблемы, с которыми мы столкнулись в период обучения:

1. Слабый довузовский уровень профессиональной подготовки.

2. Неумение работать с натурой. При работе над композицией студенты использовали фотографии или придумывали сюжеты, отсюда слабые по построению и живописным качествам работы.

Весной 2020 года весь мир перешел на дистанционную форму обучения [3], не исключением было и обучение в Самарском государственном социально-гуманитарном университете. Работа по композиции проходила в корпоративной социальной сети Yammer, а также с помощью видеоконференцсвязи на платформе Microsoft Teams.

Работа со студентами в дистанционном режиме включала следующие этапы:

1.Корректировка учебной программы – аудиторные задания были заменены на варианты, которые возможно выполнить студенту в условиях самоизоляции. Студентам предлагалось писать натюрморты в интерьере и интерьеры своих квартир, так они осваивали бытовой жанр и учились работать с натуры. Натюрморты студенты ставили самостоятельно из подручных предметов, консультируясь с преподавателем в корпоративной социальной сети.

2. К каждому заданию в корпоративной социальной сети были выложены образцы работ.

3. Еженедельно проводились видеоконференции с обсуждением работ и объяснением последовательности ведения той или иной работы. Данная форма работы также оказывала и психологическую поддержку студентам (в изменившихся условиях обучения многие испытывали чувство тревожности).

4. Композиционные эскизы корректировались преподавателем в программе Adobe Photoshop и отсылались студентам.

5. Для повышения мотивации проводился «арт марафон», когда и студенты и преподаватель ежедневно рисовали и публиковали свои работы в корпоративной социальной сети.

В итоге дистанционного обучения мы выявили следующие отрицательные моменты: не все задания выполнялись в полном объеме и необходимой степени проработанности; преподавателю трудно скорректировать творческую работу (иногда нужно показать на самой работе технический прием, наложение мазка, штриха и т.д., особенно студентам первокурсникам, не имеющим опыта работы с масляными красками), в результате продуктивность снижается; живое

творческое общение педагога и студента невозможно создать в условиях удаленной учебы; высокий уровень дополнительной нагрузки и на преподавателя и на студента.

При всей активности со стороны преподавателя и студентов, результаты сессии показали невысокую эффективность дистанционного обучения. Следовательно, мы можем говорить о невысокой эффективности развития композиционной деятельности. Проанализированы результаты сессии по дисциплине «Композиция»: качество знаний – 25 %, абсолютная успеваемость – 100% (к сравнению, весной 2019 г. у студентов 1 курса качество знаний – 58%, абсолютная успеваемость – 100%).

Наиболее существенной проблемой остается неумение работать с натурой, и в случае дистанционного обучения, эта проблема не решается, либо решается менее эффективно.

По итогам занятий был проведен опрос среди студентов 1 курса. Так, 72% студентов ответили, что дистанционное обучении не понравилось, так как не хватало живого совета педагога, 17% ответило, что не понравилось, так как трудно было находить время на все задания (на все изучаемые дисциплины), 11% отметили, что дистанционная форма обучения понравилась, так как смогли найти время и на другие дела, кроме учебы.

При анализе форм проведения занятий студенты отметили, что наиболее удобнее было работать совместно с преподавателем над эскизами в корпоративной социальной сети (выбрали 50% опрошенных), чуть менее эффективными студенты посчитали видеоконференции (30% опрошенных), и только 20% студентов положительно отозвались о работе в форме арт-марафона (ежедневного рисования совместно с педагогом).

Для коррекции последующей дистанционной работы студентам предложено было выбрать желаемую форму. Так, 80% опрошенных выбрали видеозапись с рекомендациями выполнения задания (однако подобная форма работы не эффективна при создании композиции, так как это индивидуальная деятельность каждого студента, но может быть применена на других дисциплинах – «Рисунке» или «Живопись» – когда необходимо показать, к примеру, как выполнять портрет), 20% опрошенных предпочли бы получать

задания в виде фото-этапов выполнения. При этом отчетность своей творческой работы 100% студентов предпочли в форме фото-этапов.

Проанализировав ответы студентов и результаты сессии, мы можем сделать выводы, что технология дистанционного обучения дает слабые результаты, в частности, по развитию навыков композиционной деятельности, особенно на первом курсе обучения, когда студенты не могут распределить свое время, не развита самоорганизация, профессиональная прилежность и трудолюбие. Данные аспекты воспитываются в течение обучения при активном взаимодействии педагога-наставника со студентами, совместных выездных пленэрах, позволяющих погрузить студентов в художественную среду. Данные вопросы уже не входят в рамки нашего исследования и требуют отдельного рассмотрения.

Список литературы

1. Алексеева, О. В. Художественная деятельность как разновидность интеллектуальной деятельности // Вестник Новгородского государственного университета. 2014. №79. С. 8–11.

2. Лобанов, А. М. Формирование композиционных способностей в процессе обучения графической композиции (на примере студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов): дис. ... канд. пед. наук (13.00.02). М., 2007. 200 с.

3. Мельник, Д. Карантин как повод пересмотреть подход к высшему образованию [Электронный ресурс]. URL: https://tass.ru/opinions/8028493 (Дата обращения: 01.04.2020)

УДК 784

ПЛЮСЫ И МИНУСЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ВОКАЛУ В КАЗАНСКОЙ КОНСЕРВАТОРИИ

Г.Р. Мурзиева

Казанская государственная консерватория имени Н.Г. Жиганова

г. Казань, Россия

Аннотация. В статье раскрываются особенности дистанционного обучения академическому вокалу. Целью данной работы является раскрытие положительных и отрицательных моментов онлайн-занятий. Рассматривается личный опыт работы на кафедре вокального искусства Казанской консерватории.

Abstract. The features of distance education of academic vocals are revealed in the article. The purpose of the article is the discovery of positive and negative moments of online classes. The personal experience of work is considered at the department of vocal art of the Kazan State Conservatory.

Ключевые слова: дистанционное обучение, онлайн-занятия, академический вокал.

Key words: Distance Education, Online Classes, Academic Vocals.

2020 год внес существенные коррективы и изменения во все жизненные процессы нашего общества, охватив все сферы человеческого существования – от быта, образования, профессии до экономики, политики и т.д. Пандемия заставила общество быстро перестраивать устоявшиеся формы обучения на менее контактные и более безопасные. К сожалению, изменения коснулись и профессионального музыкального образования, точнее, обучения, которое вынуждено было стать дистанционным и проводиться в формате онлайн-занятий.

Дистанционное обучение не так уж и ново. Она имеет солидную историю, а именно, около двух столетий. Приведем несколько примеров из истории дистанционного обучения. Оно берёт своё начало с XIX века, а точнее, с 1840 г., когда в Соединенном королевстве сэр Исаак Питман (изобретатель стенографии) начал использовать почтовые отправления, чтоб обучать студентов стенографии.

В начале 30-х годов XX столетия в Американских университетах Айовы, Пердью и Канзаском государственном колледже были созданы телевизионные экспериментальные учебные программы. В 80-е годы в бывшем СССР были телевизионные учебные программы в помощь школьникам, которые пользовались популярностью. С середины 80-х годов, когда Интернет начал развиваться по всему миру и использоваться миллионами людей, ведущие университеты Европы, Соединенных Штатов, Англии начали предлагать свои онлайн-уроки. Интернет дал возможность учащимся иметь доступ к учебным материалам в любое время и из любой точки земного шара.

Автор статьи хочет подчеркнуть, что для системы среднего и высшего образования дистанционное обучение, онлайн-занятия не новинка, но уже вполне привычная вещь. Обучение на дистанции стало неожиданностью и весьма проблематичной вещью для творческих учебных заведений, таких как Казанская консерватория, которая воспитывает музыкантов-исполнителей. В этом есть своя специфика – индивидуальные занятия – чего нет в других высших учебных заведениях.

В стенах Казанской консерватории живёт особая творческая атмосфера, которая влияет и формирует студента как личность. Атмосфера здоровой конкуренции заставляет студентов ревностно следить за успехами сокурсников, обсуждать друг с другом добытые у педагога «секреты» вокального мастерства, поддерживать друг друга профессиональными советами и, наконец, задаваться вопросами – «А на правильном ли я пути? Почему у него получается, а у меня нет?». Всё это помогает воспитывать в студентах верность и интерес к выбранной профессии, к искусству, к академическому вокалу.

Не только на кафедре вокального искусства, но и на других кафедрах педагоги по индивидуальным занятиям знают своих студентов по именам; имеют огромное влияние и формируют студента не только как профессионала, но и как личность.

Все эти особенности обучения, отношений, творческого поиска на индивидуальных занятиях невозможно втиснуть в гаджеты и передать во время онлайн-занятий. Но переход на дистанционное обучение является хоть каким-то выходом в период пандемии, когда речь идет о жизни и здоровье людей.

Дабы не казаться пессимистом, автор статьи начнёт с положительных моментов, или плюсов, подобной формы обучения академическому вокалу.

1. Возможность проводить занятия на любом расстоянии, из любой точки мира. Онлайн-занятия не привязаны к географическому присутствию в одном месте преподавателя и студента. Находясь в Казани, не выходя из дома, можно связаться с любым городом России, ближнего и дальнего зарубежья.

2. Возможность не прерывать учебный процесс во время критических обстоятельств, не оставлять студентов без внимания и влияния педагога.

3. Возможность научить студентов быть более ответственными и самостоятельными, поскольку дистанционное обучение предполагает большую долю самостоятельных занятий. Хочется сразу оговориться, что самостоятельно заниматься способны лишь продвинутые, хорошо обученные студенты на старших курсах. На младших курсах, когда нет синхронизированной работы мышц певческого аппарата, самостоятельные занятия вредны.

4. Возможность, при необходимости, более гибко корректировать часы занятий.

5. Главным достоинством дистанционного обучения академическому вокалу явилось то, что студенты по-новому взглянули на учебный процесс, стали ценить очное обучение и дорожить реальными индивидуальными занятиями.

Перечисленные плюсы дистанционного обучения относятся не только к музыкальному профессиональному образованию. Они созвучны со всей системой образования в целом, чего не скажешь об отрицательных моментах дистанционного обучения. Они характерны лишь для творческих учебных заведений, выпускающих музыкантов-исполнителей, в частности академических певцов.

Итак, что это за моменты? Рассмотрим некоторые из них.

1. Отсутствие одинаковой быстроты интернет-соединения на обоих концах, т.е. у преподавателя – с одной стороны и студента – с другой стороны. Это ведёт к некачественному звуку и изображению или несоответствию звука с изображением. Нет звука – нет вокала.

2. Ограниченное время (40 минут) в бесплатном доступе на учебных платформах (Zoom). Увлекшись творческим процессом, можно выйти за рамки 40 минут.

3. Отсутствие качественного полноценного вокального звука. Все онлайн-занятия проводятся с помощью телефонов или планшетов. Эти гаджеты не в состоянии передать вокальный звук в полном объеме и без искажения. Его частично может передать только профессиональная высококлассная аппаратура, которая бывает лишь в студиях. Звук, передающийся через гаджет с большим искажением, затрудняет работу педагога: сложно оценивать то, что искажено.

4. Индивидуальные занятия по академическому вокалу предполагают присутствие на уроке 3-х человек: педагога, концертмейстера, студента. В классе академического сольного пения студент, традиционно, поёт под аккомпанемент фортепиано. В онлайн-занятиях синхронизировать из разных географических точек пение студента и аккомпанемент концертмейстера практически невозможно. Приходится записывать аккомпанемент в виде фортепианной фонограммы-минусовки, под которую и поет студент у себя в аудитории или дома. Это хоть какой-то выход. Но пение под фонограмму во время занятий несет неудобства: она сковывает и ставит в жесткие временные рамки исполнение, лишает его индивидуальных особенностей, не учитывает физическое, эмоциональное состояние студента на данный момент. И еще одна тонкость этого пункта: в связи с использованием фонограммы студента нужно иметь два гаджета – один для общения с педагогом, другой для воспроизведения фонограммы.

5. Отсутствие полного зрительного контроля педагога над студентом.

Пение – процесс очень сложный, в котором задействован весь организм певца. Певец сам является инструментом, работа которого происходит внутри и практически не видна снаружи. Чтобы воспроизвести красивый вокальный звук, нужна слаженная синхронизированная работа мышц всего тела, шеи, рта, лица и т.д. По телефону увидеть весь этот сложный процесс совершенно невозможно. Из чего вытекает следующий шестой пункт.

6. Поскольку красивый, свободный звук может быть только в свободном теле, педагогу постоянно приходится следить за тем, нет ли у студентов физических и психологических зажимов в теле. Ведется постоянный контроль и работа над освобождением всего тела и певческого аппарата. Это очень сложный и кропотливый труд: порой теоретических объяснений бывает

недостаточно – часто приходится пользоваться эмпирическим методом, методом показа. При необходимости используется метод тактильных прикосновений, чтоб указывать студенту на физические зажимы в певческом аппарате, чтоб раскрепостить и научить правильной сложенной работе мышц всего организма. Это долгий процесс, требующий большого внимания со стороны педагога. Его невозможно передать на онлайн-занятиях или ощутить через гаджеты.

7. При слабой вокальной и общемузыкальной подготовке студентов, особенно иностранных, многие процессы на онлайн-занятиях затруднительны: например, разбор нового произведения. Если в классе на занятиях они имеют возможность с концертмейстером разбирать музыкальные произведения, то на онлайн-занятиях такой возможности нет. Дистанционное обучение больше ориентировано на самостоятельность и хорошую вокальную подготовку студента.

8. Бытовые условия. У некоторых студентов нет элементарных возможностей для занятий вокалом в домашних условиях: большое количество членов семьи на малый метраж квартиры или вредные соседи, которые стучат по отопительной трубе во время онлайн-занятий. Не каждый сосед согласен терпеть у себя за стеной громкое пение под фонограмму или игру на тромбоне.

Исходя из вышесказанного, напрашивается вывод, что полноценное профессиональное вокальное образование невозможно получить через онлайн-уроки или дистанционно. Такой вид обучения – временный выход из положения при чрезвычайных ситуациях, чтобы студенты не оставались в одиночестве без профессионального контроля, чтобы не прерывался учебный процесс.

Возможно, в будущем создадут компьютерные программы, отвечающие всем вокальным требованиям. Но никакое дистанционное обучение, пусть даже самое технически оснащенное современными гаджетами и программами, никогда не заменит живого общения педагога со студентом, живого обмена эмоциями, знаниями, жизненным опытом. Ни один гаджет не способен передать ту доверительную атмосферу, возникающую на индивидуальных занятиях по сольному пению, как не способен передать вкус, запах, тепло, холод.

Онлайн-занятия, дистанционное обучение не способны заменить живое человеческое общение между педагогом и студентом. Педагог является не только профессиональным наставником, он является другом, близким

человеком, помогая советом, моральной, психологической поддержкой, в которой студенты, оторванный от родительского дома, часто нуждаются. Ведь человеческий фактор никто пока не отменял!

Список литературы

1. Юварра, А. Голос и его техника. Нижний Новгород: Изд-во Нижегородской консерватории, 2015. 173 с.

2. Дистанционное обучение: история, проблемы и решения [Электронный ресурс] // Сайт Юго-Западного государственного университета. URL: https://swsu.ru/sbornik-statey/distantsionnoe-obuchenie-istoriya-problemy-i-resheniya.php (Дата обращения: 05.11.2020)

УДК 37.01:39

ТРАДИЦИОННАЯ КУЛЬТУРА В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Н.Х. Нургаянова

Казанский федеральный университет

Институт языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова АН РТ

г. Казань, Россия

Е.А. Дыганова

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. Традиционная культура, включающая обычаи, обряды, праздники, разные виды фольклорного творчества, всегда играла важную роль в процессе формирования разносторонне развитой личности, способной воспринимать духовные ценности, как своего, так и других народов. В настоящее время в реализации этнокультурного подхода в образовании одним из приоритетных направлений выступают цифровые технологии, позволяющие осуществлять сбор, хранение, обработку и передачу информации, что значительно расширяет возможности учебного процесса. В статье рассматривается педагогический потенциал традиционной культуры в процессе

приобщения личности к этническим ценностям в условиях цифровой образовательной среды.

Abstract. Traditional culture, including customs, rituals, holidays, different types of folklore, has always played an important role in the formation of a versatile personality capable of perceiving the spiritual values of both its own and other peoples. Currently, in the implementation of the ethnocultural approach in education, one of the priority areas is digital technologies that allow the collection, storage, processing and transmission of information, which significantly expands the possibilities of the educational process. The article examines the pedagogical potential of traditional culture in the process of introducing a person to ethnic values in a digital educational environment.

Ключевые слова: этнокультура, педагог-музыкант, цифровые технологии.

Key words: Ethnoculture, Teacher-Musician, Digital Technologies.

Современный мир развивается в мультикультурных, полиэтнических условиях, когда одной из актуальных тем становится поиск новых форм сохранения и использования в образовании традиционной народной культуры в ее локальных проявлениях. В процессе исторического развития этносов складывались многообразные художественные традиции, выступающие важнейшим компонентом в системе национальной культуры, так как они являются отличительной чертой отдельно взятого народа. В традиционной культуре отражаются практически все основные стороны жизни этноса: языка, народного знания, фольклора, мифологии, искусства, верований, вопросы жилища и быта. Однако есть и другая сторона, значительно более важная: традиции являются важным средством воспитания личности.

В традиционной культуре отражается, накопленный в течение многих веков, колоссальный художественный и этнопедагогический потенциал. В формах бытования традиционного фольклора, являющегося одним из особых носителей исторической памяти, представлены культурно-исторической судьбы российских этносов. Исследования Л.С. Майковской, Л.П. Карпушиной, Л.М. Кашаповой, Т.В. Шастиной и др. показывают, что этнокультурные традиции, являясь особой моделью межэтнического коммуникативного

взаимодействия, выступают языком общения разных народов, способствуют воспитанию позитивного отношения также к иным национальным традициям. Педагогические исследования вышеуказанных авторов, ориентированы на решение проблем обеспечения цивилизованного взаимодействия, гуманного общения этносов, формирования у их представителей этнического самосознания, этнокультурной толерантности при сохранении, развитии национальных культур и приобщении к ним подрастающих поколений.

В Институте филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета особое внимание уделяется сохранению этнокультурных традиций народов Поволжского региона [2]. Материалы, полученные в процессе работы Н.Х. Нургаяновой в составе комплексных экспедиций, организованных Институтом языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан в разные регионы России (в места компактного проживания татар), нашли широкое применение в образовательном процессе кафедры татаристики и культуроведения.

В ходе экспедиционной работы собран интересный этнографический материал о современных формах бытования этнокультурных традиций, выявлены особенности традиционной культуры этнографических групп татарского народа: татар-кряшен [1], татар-мишарей [4], [7], сибирских татар [5].

Изучение будущими педагогами-музыкантами этнокультурных особенностей татарского народа с исследовательского ракурса, позволяет применять «новое» знания в исполнительской деятельности в классе вокала, классе хорового дирижирования, практике работы с хором, классе основного музыкального инструмента. Особое значение изучение традиционной культуры татар имеет для студентов, получающих образование по специальности 44.03.05 Педагогическое образование: Музыка и дополнительное образование (в билингвальной образовательной среде), где содержание профессиональной подготовки включает весомый региональный компонент.

Сегодня неотъемлемой частью современного образовательного процесса стало дистанционное обучение [6]. Появление цифровых образовательных ресурсов, предоставляемых пространством медиакультуры для образовательного процесса (образовательные интернет-платформы *Coursera, Udemy, Stepik* и др., онлайн-школы, электронные курсы, видеолекции,

видео-занятия, тренинговые пакеты и др.) и их доступность послужили развитию отдельного направления музыкальной педагогики – музыкально-педагогического самообразования [11]. Бурное развитие информационно-коммуникационных технологий, замена традиционных средств на цифровые, актуализировали разработку вопроса об использовании возможностей цифровой среды и коммуникативных инструментов в музыкальном образовании [8], [10].

Внедрение в образовательную практику целого арсенала технических новаций: системы Learning Management System (LMS), образовательных платформ (MOODLE, Azure-PaaS, Google Classroom, Microsoft Teams и др.), программ видеоконференций (Zoom, VooVMeeting, Jitsi и др.) послужило импульсом к развитию методологии их применения в музыкально-педагогическом образовании для педагогов-исследователей и педагогов-практиков [9].

Исследователи И.Б. Горбунова и К.Ю. Плотникова разработали модель комплексной системы музыкального образования, нацеленной на трансляцию традиционной культуры в органичном сочетании с высокохудожественными образцами современной музыки в условиях функционирования цифровой образовательной среды [3].

Сегодня значимым фактором расширения возможностей учебного процесса выступает использование цифровых технологий, обеспечивающих студентам общедоступность информационных ресурсов, компьютерное программное обеспечение позволяют осуществлять сбор, хранение, обработку, систематизацию и передачу информации. Среди важных направлений применения цифровых технологий в образовании является удаленный доступ к справочным ресурсам, электронным библиотекам, энциклопедиям, архивам, электронным пособиям, обучающим программам.

Важно отметить, что в настоящее время в образовательном процессе Казанского федерального университета используется смешанный тип обучения: совмещение аудиторных форм традиционных занятий с дистанционными формами онлайн-занятий, что позволяет единовременно получать образование студентам, находящимся в разных точках присутствия. Технический прогресс, информационные ресурсные базы, коммуникативные возможности цифровых

устройств позволяют насыщать учебный процесс и управлять им посредством цифровых образовательных технологий.

В заключение заметим, что цифровое образовательное пространство сегодня может быть использовано для реализации просветительского потенциала традиционной культуры локальных этносов; расширении компетентности специалистов в вопросах межкультурного взаимодействия и изучения особенностей традиционной культуры; размещения полученных в фольклорных экспедициях образцов, текстов, аудио и видеоматериалов; организации музыкально-педагогического образования и самообразования студентов-музыкантов.

Список литературы

1. Ахметова, Л.А., Нургаянова, Н.Х. Сохранение этномузыкальных традиций татар-кряшен // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2014. № 3. С. 57–62.

2. Батыршина, Г.И. Образовательные интернет-ресурсы в изучении этномузыкальных традиций народов Поволжья // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. №1. С. 98–113.

3. Горбунова, И.Б., Плотникова, К.Ю. Модель комплексной системы музыкального образования, нацеленной на трансляцию традиционной культуры в органичном сочетании с высокохудожественными образцами современной музыки в условиях функционирования цифровой образовательной среды // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66). С. 231-236.

4. Нургаянова, Н.Х. Современное бытование традиции книжного пения у татар-мишарей Ульяновской области // Искусство, история и фольклор тюркских народов: материалы Международного конгресса 24–29 апреля 2018 г. Казань, 2018. С. 341–347.

5. Нургаянова, Н.Х. Современные формы бытования этномузыкальных традиций Сибирских татар // Вестник музыкальной науки. 2020. Т. 8. № 2. С. 66–75.

6. Петрова, Н.П., Бондарева, Г.А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 353–355.

7. Karkina, S.V., Nurgayanova, N.K., Kaur, M. Traditional music and poetry of the Tatars-mishars: modern forms of existence // Humanities & Social Sciences Reviews. 2019. № 7 (6). P. 477–480.

8. Kruse, N., Harlos, S., Callahan, R., Herring, M. Skype music lessons in the academy: Intersections of music education, applied music and technology // Journal of Music, Technology & Education. 2013. № 6 (1). P. 43–60.

9. Nurgayanova, N.K., Karkina, S.V., Mena, J. Some Aspects of Vocal Training of the Future Music Teacher in a Bilingual Environment through the Elements of Moodle // ARPHA Proceedings 1. V International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia. 29-31 May 2019. Valeeva R (Ed.). P. 495-502. https://doi.org/10.3897/ap.1.e0469

10. Savage, J. Teaching Music with ICT // Finney, J., Burnard, P. (eds.) Music Education with Digital Technology. London, 2010. P. 142–155.

11. Valeeva, R., Karkina, S., Starcic, A. Learning for aesthetic education – Informed professional development and life-long learning of student teachers // ACM International Conference Proceeding Series. 2018. № 24. October. P. 597–603.

УДК 372.87

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРЕДМЕТАМ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Л.З. Гильманова

Э.Г. Ахметшина

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. В данной статье речь идет о проблеме повышения мотивации школьников к изучению предметов художественной направленности посредством использования обучающих игровых мобильных приложений. Рассматриваются примеры обучающих мобильных приложений, оценивается их педагогический потенциал.

Abstract. This article deals with the problem of increasing the motivation of schoolchildren to study artistic subjects through the use of educational mobile applications. Examples of educational mobile applications are considered, their pedagogical potential is assessed.

Ключевые слова: мотивация, художественное образование, мобильное обучение, обучающее мобильное приложение, виртуальный музей.

Key words: Motivation, Art Education, Mobile Learning, Educational Mobile App, Virtual Museum.

Повышение мотивации школьников в изучении предметов художественной направленности – одна из наиболее важных проблем современной российской школы [2]. Зачастую школьники выбирают будущую специальность, будучи в седьмом-восьмом классе, и, двигаясь в русле выбранного направления, совершенно перестают придавать значение другим предметам. Подобная ориентированность подростков закономерна и целесообразна, особенно учитывая балльную систему оценивания знаний, а также такое серьезное средство контроля (а для многих – и вовсе пугающее испытание), как Единый государственный экзамен. Предметы же художественной направленности, как правило, наиболее подвержены несерьезному отношению к ним школьников. Однако сокращение количества времени и внимания, уделяемого таким предметам, как «Изобразительное искусство», «Музыка», «Технология», «Мировая художественная культура», а также предметам, направленным на изучение культуры народов, например, «Художественная культура народов Татарстана», не может сказываться на развитии личности обучающегося благоприятным образом.

Поскольку изучение вышеперечисленных предметов предполагает не столько оттачивание навыков и мастерства в рисовании, инструментальном исполнительстве, пении и других видах творчества, сколько общее развитие креативных способностей и неординарного, образного мышления, потребности в творчестве и самосовершенствовании, формирование целостной, всесторонне развитой личности, и, наконец, верную настройку ценностных ориентиров, повышению мотивации к изучению предметов художественного цикла должно уделяться особое внимание.

Современные условия, характеризующиеся становлением информационного общества и активным развитием всевозможных электронных образовательных ресурсов, а также повсеместным распространением мобильных устройств и приложений, дают нам беспрецедентную возможность заинтересовать подростков в изучении искусства и культуры [1].

На сегодняшний день большинство школьников погружены в виртуальный мир глобальной сети Интернет. Данная тенденция вызывает много споров, так как, помимо очевидных плюсов в виде свободного доступа к знаниям всего мира, имеет и минусы – например, многие подростки понапрасну тратят свое время в социальных сетях и за играми. Замена же обычных мобильных игр на обучающие мобильные приложения с элементами геймификации поможет направить интерес, любопытство, энергию и время подростков в нужное русло.

На данный момент рынок мобильных приложений готов представить нам самые разнообразные программы в сфере искусства и культуры. Это имитации музеев, галерей и выставочных центров («Google Arts & Culture», «Touch Van Gogh», «Love Art», «Mo Ma»), «помощники» музыкантов-исполнителей («Guitar Tuna», «For Score» [5]), всевозможные лектории («Радио Arzamas» и «TED» [6]). Подобного рода приложения способны представить не только сухую теорию, но и огромное количество лекций, видеоконференций, статей именитых авторов, педагогов и теоретиков в разных областях знаний. Пользователь даже может совершить виртуальную прогулку по музеям мира. Все это способствует не просто механическому запоминанию информации, а формированию собственного взгляда на изучаемый предмет.

Отдельно стоит отметить игровые образовательные приложения, предоставляющие пользователям иллюстрированные тестовые задания («ArtQuiz», «Guesstheartist» [7]) – они могут служить подросткам прекрасной альтернативой игровым приложениям развлекательного характера. В них пользователь погрузится в мир соревнования, будет набирать очки за правильные ответы и подниматься на новые уровни, однако уже приобретая ценные знания о живописи, литературе и других областях искусства и культуры.

Теоретическая информация, имеющая приятное музыкальное и яркое визуальное сопровождение, бесспорно, заинтересует школьников, потерявших интерес к изучению дисциплин художественной направленности [3], а такие

функции приложений, как ежедневные уведомления и рассылки новых произведений, будут напоминать пользователям уделять внимание искусству каждый день.

Таким образом, учитывая специфику современных реалий и повсеместный интерес подростков к мобильным технологиям и видеоиграм, применение обучающих мобильных приложений в качестве дополнительного или домашнего задания по предметам художественной направленности, на наш взгляд, способно значительно повысить мотивацию школьников к изучению предмета и углубить их знания.

Однако, несмотря на обширный выбор приложений, предоставляющих информацию об искусстве, в данный момент они применимы к изучению далеко не всех дисциплин художественной направленности. Например, пока не разработаны приложения для изучения художественной культуры народов России, в частности, для освоения дисциплины «Художественная культура народов Татарстана».

Стоит отметить, что предметы подобной направленности имеют ряд особенностей и преподаются лишь в отдельных регионах Российской Федерации, являясь при этом важным средством приобщения детей и подростков к национальной культуре. В рамках нашего исследования мы планируем принять непосредственное участие в процессе создания и внедрения приложения такого рода, так как видим в данном направлении перспективы развития, востребованность и большой простор для творчества.

Список литературы

1. Голицына, И.Н., Половникова, Л.Н. Мобильное обучение как новая технология в образовании // Образовательные технологии и общество. 2011. Т. XIV. №2 (2011). С. 87–93.

2. Рощин, С.П. Мотивация художественного образования как важнейшая задача методики преподавания изобразительного искусства // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2009. №4. С. 139–143.

3. Шашков, В.А., Усанова, А.В. Педагогический потенциал мобильного обучения в системе духовно-нравственного развития школьников // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2019. №11 (39). С. 338–341.

4. Digital 2020: глобальный обзор трендов и цифр за 2019 год от We Are Social и Hootsuite [Электронный ресурс]. URL: https://www.cossa.ru/news/252951/ (Дата обращения: 25.03.2020)

5. 19 приложений для музыкантов на все случаи жизни [Электронный ресурс]. URL: https://lifehacker.ru/19-prilozhenij-dlya-muzykantov/ (Дата обращения: 26.09.2020)

6. 7 приложений для тех, кто хочет разбираться в искусстве [Электронный ресурс]. URL: https://daily.afisha.ru/brain/1792-7-prilozheniy-dlya-teh-kto-hochet-razbiratsya-v-iskusstve/ (Дата обращения: 16.09.2020)

7. 8 бесплатных приложений для ценителей искусства [Электронный ресурс]. URL: https://novation-nn.ru/besplatnye-prilozheniya-dlya-ceniteley-iskusstva/ (Дата обращения: 16.09.2020)

УДК 374.7

РАЗВИТИЕ ВОКАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГИЙ

А.А. Ахметова

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассмотрена актуальная проблема нехватки разработанных российских образовательных музыкальных программ средствами онлайн-технологий. Раскрывается потенциал и сложности обучения музыкальным предметам в режиме онлайн. Проведен анализ существующих зарубежных онлайн-курсов, представленных популярными университетами мира. Изложены результаты применения экспериментального онлайн-курса по формированию вокальных навыков у молодежи.

Abstract. The article deals with the actual problem of the lack of developed Russian educational online music training courses. Potential and Challenges of Learning Music Subjects Online. The analysis of existing foreign online courses from popular universities in the world is carried out. Results of an experimental online course on the formation of vocal skills among young people.

Ключевые слова: онлайн-курс, онлайн-технологии, музыкальное образование, вокальные навыки, музыкальные программы.

Key words: online course, online technology, music education, vocal skills, music programs.

Онлайн-образование прочно входит в современную жизнь, но до сих остаются сложности в его реализации по некоторым направлениям образования. К таким относится и музыкальное образование. Это подтверждается на законодательном уровне: например, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года (с изменениями 2020 года) [1] все виды направлений подготовки «Музыкальное искусство» входят в перечень специальностей и направлений подготовки среднего профессионального и высшего образования, по которым реализация программ с применением исключительно электронного обучения и дистанционных образовательных технологий не допускается.

Но во время пандемии, в связи с коронавирусной инфекцией, по всему миру, когда у людей не было возможности посещать образовательные учреждения и заниматься с педагогами очно, онлайн-обучением, в том числе и по музыкальным предметам, были вынуждены воспользоваться многие страны. Несмотря на сопротивление со стороны консерваторов, эта ситуация наглядно показала нам, что обучаться музыкальным предметам онлайн – реально, а также указала на нехватку российских разработанных онлайн-программ по обучению музыке.

Потенциал музыкального онлайн-образования понятен многим – потребность получать знания, повышать свою квалификацию, совершенствовать свои навыки растет у населения с каждым годом. Применение онлайн-технологий дистанционного образования несет в себе следующие преимущества:

– все обучающиеся имеют одинаковые возможности при получении образования (не зависит от состояния здоровья, места проживания и материального достатка);

– обучающиеся имеют возможность осваивать программу обучения в удобное для них время, в удобном режиме и месте, что очень важно с точки зрения психологии;

– возможность совмещать основную трудовую деятельность с процессом овладения знаниями;

– составление и контроль индивидуального плана обучения при непосредственном участии самого обучающегося;

– экономическая эффективность, проявляющаяся в сокращении издержек;

– оказание поддержки и сопровождения процесса получения образования путем постоянного и непосредственного контакта с преподавателем.

В процессе реализации музыкальных программ одним из сущностных компонентов образовательного процесса является работа со звуком и над звуком (звукоизвлечение, звуковедение, тембровые и стилистические характеристики самого звука). Таким образом, главной сложностью и недостатком использования онлайн-технологий является качество звука – а вернее, его искажение, что делает невозможным синхронное обучение, которое так важно в процессе музыкального образования. Этот факт подчиняет себе выстраивание образовательных процессов в обучении, а также определяет зависимость от интернет-соединения, что важно для всего онлайн-образования.

В интернете можно найти множество материалов, которые могут способствовать формированию музыкальных и исполнительских навыков (аудио и видеолекции, курсы, *You Tube-уроки).* Опасность открытости и доступности этих материалов заключается в том, что знания в интернете могут давать люди, не имеющие музыкального профессионального образования, что, например, в случае освоения навыков вокального исполнительства может иметь плачевные последствия для обучающегося (голосовые зажимы, срыв голоса, как следствие – потеря голоса). Главным преимуществом онлайн-программ является их структурированность и последовательность, а также обратная связь и мониторинг от педагога.

Проанализировав зарубежные образовательные музыкальные онлайн-курсы, мы увидели положительный опыт существования множества зарубежных программ, созданных профессорами популярных учебных заведений (музыкальный колледж Berklee, Эдинбургский университет, университет Северной Каролины), и реализованных с помощью технологий дистанционного образования – обучение игре на гитаре, теории музыки, написание песен, овладение навыками джазовой импровизации, дирижирования и пения популярной музыки.

Мы выделили принципы, которые делают эти программы эффективными: принцип систематичности и последовательности, научности, прочности, доступности, наглядности, взаимосвязи теории и практики, завершенности процесса.

Проверка домашних заданий осуществляется самими же студентами – обучающиеся пишут рецензии на работы друг друга. Такая система оценивания имеет свои достоинства – студенты учатся формулировать свои мысли, оценивать их, таким образом происходит систематическое повторение пройденного материала. Также это позволяет проводить оценивание большого количества обучающихся единовременно.

Недостаток заключаются в том, что обучающиеся не получают оценку своих работ и экспертное мнение от педагога-профессионала; также теряется «объективность» оценивания – не все учащиеся добросовестно выполняют проверку чужих работ, как следствие – не все получают взгляд «со стороны». Таким образом, не учитывается индивидуальный подход к каждому обучающемуся за неимением личного общения с преподавателем и создателем программ.

Зарубежные онлайн-курсы дают возможность любому человеку бесплатно освоить музыкальные программы (являясь слушателем) и получить верифицированный сертификат за отдельную плату.

Мы разработали онлайн-курс по формированию вокальных навыков для молодежи, в котором постарались учесть все недостатки, выявленные нами при анализе зарубежных курсов. Была выделена экспериментальная группа, которая обучалась по программе с применением технологий дистанционного образования и контрольная группа, занятия которой проходили очно. Все участники уже имели опыт занятий вокалом до проведения эксперимента. Экспериментальная работа

проводилась в течение 6 месяцев, в ней приняли участие 20 человек, 10 из которых составили экспериментальную группу, и 10 – контрольную.

Были использованы синхронное, асинхронное и смешанное обучение; формат обучения в группах и индивидуально. Оценка результативности освоения программы основана на методе сравнительного анализа, при котором результаты обучения одних обучающихся сравниваются с прежними результатами того же воспитанника (индивидуальная соотносительная норма), с поставленными учебными целями и критериями (предметная соотносительная норма).

Для выявления результативности усвоения образовательной программы в начале первого этапа обучения проводится тестирование исходного уровня владения навыками вокального исполнительства и входящих базовых музыкальных способностей. Итоговая аттестация при сопоставлении с исходным тестированием позволяет выявить динамику изменений образовательного уровня. Результат освоения программы участники эксперимента показывали на открытом онлайн-концерте.

Преимуществом онлайн-курса является мониторинг и обратная связь от преподавателя для каждого участника; возможность учащихся выстраивать удобное для себя время обучения и мотивация на завершение курса – выступление на отчетном концерте.

По итогам проведенной работы учащиеся онлайн-курса продемонстрировали уверенное исполнение своих композиций на итоговом онлайн-концерте, что является успешным результатом проведения эксперимента. Участники отметили, что разбор интересующих вопросов в общем чате и проверка домашних работ преподавателем давала поддержку и мотивацию на дальнейшее освоение знаний. Для большинства участников формат онлайн-образования является более удобным в силу нехватки времени из-за работы, учебы, а также географической отдаленности.

Таким образом, музыкальное образование онлайн имеет свои преимущества и недостатки. Тем не менее, на просторах интернета любой желающий может обучиться музыке онлайн как бесплатно, так и за деньги – вопрос только в качестве получаемых знаний. Наблюдая за существующими примерами зарубежных онлайн-программ, мы, в свою очередь, находимся только в начале пути и имеем огромное поле для деятельности и разработки

отечественных музыкальных программ с использованием онлайн-технологий от профессионалов в области музыки.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года (с изменениями 2020 года) [Электронный ресурс]. URL: http://zakon-ob-obrazovanii.ru/ (Дата обращения: 01.05.2020)

2. Музыкальные онлайн-курсы сайта Coursera [Электронный ресурс]. URL: https://www.coursera.org/search?query=music& (Дата обращения: 12.06.19)

УДК 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПЫТА ЭДВАРДА ДЕ БОНО В РАЗВИТИИ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИСКУССТВА

Э.Р. Галиуллина

Казанский государственный институт культуры

г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассмотрен опыт Эдварда де Боно с адаптацией этого опыта для развития креативности будущих педагогов искусства. Рассмотрено оптимальное количество часов для создания программы развития креативности будущих педагогов искусства. Обозначены примеры методов для развития креативности. Рекомендовано оптимальное количество участников для коллективной работы в рамках развития креативности будущих педагогов искусства.

Abstract. The article examines the experience of Edward de Bono with the adaptation of this experience to develop the creativity of future art teachers. The optimal number of hours for creating a program for developing the creativity of future art teachers is considered. Examples of methods for developing creativity are indicated. The optimal number of participants was recommended for collective work in the framework of the development of the creativity of future art teachers.

Ключевые слова: будущий педагог, креативность, программа курса.

Key words: Future Teacher, Creativity, Course Program.

Впервые термин «креативность» был введен в 1922 году Д. Симпсоном как способность человека отказываться от стереотипных способов мышления. Кроме Д. Симпсона креативность изучали Дж. Гилфорд [2], П. Торренс, В. Вильямс, И.Б. Левицкая, С.К. Турчак, В.А. Сластенин, Е.Е. Туник и др. Креативность на сегодняшний день является способностью, которая необходима практически во всех сферах жизни общества. Особенно актуально развитие креативности педагогам в сфере искусства, так как профессия педагога является динамичной, и для актуализации себя в профессии нужно быть гибким, креативным и открытым всему новому.

В данной статье рассмотрим опыт развития креативности, предложенный Эдвардом де Боно, с адаптацией его опыта для обучения будущих педагогов искусства. Эдвард де Боно является одним из основоположников-практиков в направления развития креативности. За свою жизнь он написал несколько книг, в том числе «Водная логика», «Шесть шляп мышления», «Нестандартное Мышление: Самоучитель», «Развитие Мышления: Три Пятидневных Курса», «Научите себя думать: самоучитель по развитию мышления», «Серьёзное творческое мышление», «Латеральное мышление» и т.д. Но самое интересное то, что Эдвард де Боно был не просто теоретиком, он был практиком-экспертом. Он применял свои методы на практике и лично убеждался в их эффективности. Курсы развития креативности Эдварда де Боно преподавались работникам образовательных, корпоративных, культурных и государственных учреждений по всему миру.

В практике Эдварда де Боно несколько вариантов проведения творческих курсов по развитию креативности:

• самый минимальный курс (5 часов), который посвящен выбору инструментов и охватывает ограниченное число методов развития креативности;

• однодневный семинар (6,5 часов) полезен в том случае, если нужно познакомить с основными методами развития креативности, но при этом практическая часть минимальна. Число участников в таком формате проведения семинара не ограничено: можно беседовать с аудиторией до 500 человек и более;

• основное внимание в 10-часовом модуле уделено непосредственному практическому применению творческих методов развития креативности;

• двухдневный семинар (11,5 часов) охватывает практически тот же круг вопросов. Но за счет увеличения времени на обучение происходит лучшее освоение теоретического материала и практического освоения методов генерации идей. При таком формате количество участников двухдневного семинара должно быть не более 50 участников. Эдвард де Боно говорит о возможности большего количества участников, но при этом каждый человек получит меньше индивидуального внимания;

• курс обучения наставников или преподавателей (40 часов) разработан, чтобы дать наставникам знания об инструментах и методах, которыми они будут обучать своих учеников. В данном случае внимание переносится на практику, для того чтобы было понято применение методов развития креативности и не было недопонимания, которое может проявиться в процессе самостоятельной работы. Данный формат наиболее подходит к теме нашей статьи и является оптимальным в развитии креативности будущих педагогов искусства.

Э. де Боно практиковал семинары, которые отличались по своей длительности: одно-двухдневные, недельные семинары с разным количеством участников от индивидуальных семинаров до аудиторных на 200 и более участников. Оптимальным и продуктивным он считает количество участников до 50 человек и семинары общей продолжительностью 40 часов. При этом, чем меньше участников, тем более индивидуальный формат. Обучение творчеству за один прием может утомить участников и привести к тому, что одни методы будут поняты лучше за счет других, не менее важных [1, с. 219].

Мы считаем оптимальным проведение курса из 7-9 (15-20 часов) модулей в рамках развития креативности будущих педагогов искусства. Так как в таком случае можно познакомиться с основными, на наш взгляд, методами генерации идей с их последующей практической проработкой.

В рамках этой программы можно представить более сложные методы нестандартного мышления, при этом каждому участнику уделяется персональное внимание, чтобы выделить круг его личных проблем [1, с. 218]. Количество участников таких курсов не должно превышать 20 человек. Именно этот тип курсов для развития креативности будущих педагогов искусства является профильным для нас. Э. де Боно отмечал, что модули можно сократить за счет времени, отведенного на практику, но следует помнить, что практика под

руководством наставника является важной частью обучения по развитию креативности будущих педагогов искусства. Программу курса можно развить на модули, который будут отличаться по продолжительности. Практика показывает, что чем больше сегментов, тем выше эффективность обучения. В перерывах между сегментами можно попрактиковаться и рефлексировать. Эдвард де Боно высказывается в пользу коротких занятий продолжительностью 50-90 минут. При этом возможно введение добавочного времени для дополнительного коллективного обсуждения и закрепления материала.

При составлении плана занятия первые 15 минут всегда должны быть посвящены практическому освоению того или иного метода, желательно на предметах, не связанных с работой участников. Известно, что навыки лучше развиваются на примерах, которые наиболее интересны для участников [1, с. 227].

Эдвард де Боно советует организовывать группы по шесть человек при выполнении групповых заданий. При освоении методов развития креативности четверо творческих и конструктивных людей могут работать очень успешно. Если группа состоит из восьми человек, кто-то может отсидеться в углу, вместо того чтобы участвовать в работе и развивать свою креативность. Кроме того, большие группы позволяют некоторым участникам оставаться пассивными или выступать в роли наблюдателя или критика. В маленьких же группах участники ожидаю тот каждого партнера равного участия. Поэтому при развития креативности будущих педагогов искусства, опираясь на опыт Эдварда де Боно, следует формировать группы по 4-6 человек.

При создании специальной программы по развитию креативности будущих педагогов искусства основное внимание уделяется дивергентному мышлению, способности развивать множество идей и концепций для решения проблем или кейсов. Проблемное обучение не всегда может быть эффективным, так как не всегда нужна проблема для того, чтобы усовершенствовать некий процесс. Иногда при обучении можно поставить задачу-кейс и генерировать идеи по оптимизации процесса, изделия и т.д.

Программу стоит создавать таким образом, чтобы посредством серии упражнений по развитию креативности, коротких лекций участники курса познакомились с понятием креативность и повысили свои собственные креативные способности. Необходимо составлять задания таким образом, чтобы

организаторы-педагоги помогли будущим педагогам искусства выйти из собственных рамок творчества. Возможно использование следующих методов развития креативности: «метод мыслительных карт», «коллективное обсуждение», «6 мыслительных шляп», метод «абсурда», метод «ПРО», метод «наоборот» и др.

При организации курса развития креативности будущих педагогов искусства необходимо выстраивать процесс последовательно, с перерывами на отдых, прием пищи, рефлексию и т.д. Так как при развитии любых способностей необходимо учитывать физиологические аспекты личности.

Таким образом, опираясь на опыт Эдварда де Боно, мы определились с оптимальным количеством участников в группах при работе в коллективном формате. Кроме того, было выведено оптимальное количество часов (15-20 часов) для освоения программы развития креативности будущих педагогов искусства. При создании программы следует предусматривать коллективные и индивидуальные упражнения.

Согласно исследованиям З.М. Явгильдиной и А.В. Мишиной, развитие будущих педагогов искусства предполагает персонализацию как процесс формирования уникальной личности и индивидуальности, выработки позиции автора по отношению к обществу и собственной жизни [3]. Поэтому основой программы развития креативности будущих педагогов искусства должно быть развитие творческой личности, обладающей творческой индивидуальностью и особым креативным мышлением. Все это, на наш взгляд, должно найти отражение в подготовке будущих педагогов искусства, чья деятельность невозможна без творческого отношения, оригинальности и креативности.

Список литературы

1. Боно, Э. Серьёзное творческое мышление. Пер. с англ. Д. Я. Онацкая. М.: ООО «Попурри», 2005. 416 с.

2. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта: Психология мышления. М.: Прогресс, 1965. 525 с.

3. Mishina, A.V., Yavgildina, Z.M., Avramkova, I.S. Methodological aspects of art criticism competence personalization of art field educated bachelors // Revista Turismo Estudos&Práticas. 2019. № S1. P. 184.

УДК 37.042.

КОРРЕКЦИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИННОВАЦИОННЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Л.А. Рахимова

С.В. Каркина

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация: В статье описывается система коррекции речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста средствами инновационных музыкальных технологий, позволяющая сформировать у дошкольников устойчивые навыки правильной плавной речи в полилингвальной образовательной среде. Обращается внимание на то, что необходимость повышения эффективности формирования многоязычия у детей, коммуникативной компетентности в условиях поликультурного образования требуют создания системы комплексной поддержки развития ранней полилингвальной среды. Описывается взаимосвязь музыкальной и речевой деятельности в полилингвальной образовательной среде. Разработка программы по обеспечению музыкального образования в ДОУ с полилингвальным обучением и их внедрение в практическую деятельность, которая дальнейшим послужит основой образовательной системы в полилингвальной среде.

Abstract: the article describes a system for correcting speech disorders in older preschool children by means of innovative music technologies that allows preschoolers to develop stable skills of correct smooth speech in a multilingual educational environment. Attention is drawn to the fact that the need to improve the effectiveness of the formation of multilingualism in children, communicative competence in the context of multicultural education requires the creation of a system of comprehensive support for the development of an early multilingual environment. The article describes the relationship between music and speech activity in a multilingual educational environment. Development of a program for providing music education in preschool

institutions with polylingual education and their implementation in practice, which will further serve as the basis of the educational system in a polylingual environment.

Ключевые слова: коррекция речевых нарушений, инновационные музыкальные технологий, полилингвальная образовательная среда.

Key words: Correction of Speech Disorders, Innovative Musical Technologies, Multilingual Educational Environment.

В современном мире во многих странах характерна полилингвальная образовательная среда, которая является конкретной формой реализации языковых контактов.

Полилингвальность – традиционно определяют, как способность свободно пользоваться приобщении разными языками. В нашем мире организация образовательного процесса продиктованы изменениями в политической, социальной и культурной сферах жизни общества. В центре внимания оказываются личность и интересы учащегося, его творческий и познавательный потенциал. Особенно динамичны изменения в раннем языковом образовании. Изменения в требованиях к качеству владения международным (английским) языком обусловили поиск наиболее оптимальных подходов к раннему освоению иноязычной речи. Для дошкольного образования характерным плюсов в образовательной деятельности является связанное с интеллектуальным и общим психическим развитием дошкольника. Перед системой образования встали задачи подготовить многогранную интеллектуальную личность, свободно ориентирующуюся в поликультурном пространстве, качественно владеющим родным и иностранным языками.

Появляются новые формы и инновационные технологии в образовании в детском саду. Логопедическая практика и музыкальное обучение имеет в своем арсенале технологии, направленные на своевременную диагностику и максимально возможную коррекцию речевых нарушений и полилингвизм является центральным объектом формирования комплексности, таким образом, рассматривается с позиций психолингвистики, лингводидактики, психологии и опираются на возможность усвоения в раннем возрасте разных языков.

Последователи развивающего и деятельностного подхода в педагогической психологии (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов,

Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин) и сторонники концепции раннего полилингвального образования (И.В. Алексашенкова, В.Ф. Габдулхаков, В.А. Запорожец, Е.Ю. Протасова, К. Трасберг) читают раннее обучение языку в детских садах целесообразным, так как дошкольный возраст – это период наиболее интенсивного развития и формирования базовых качеств личности, в этом возрасте закладываются основы когнитивного и коммуникативного развития детей. З.Г. Сахипова отмечает, что изучение второго языка с раннего детства ярче раскрывает потенциал ребенка в будущем. Способность к целенаправленной деятельности появляется уже в раннем возрасте и формирует будущую полилингвальную компетентность ребенка [6]. Авторы В.И Андреев, В.В. Кытина, Н.В. Рыжова, Е.С. Хиневич выделяют следующие положительные моменты ранней полилингвальной среды: чем раньше ребенок начнет усваивать второй и последующие языки, тем больше у него шансов овладеть языками в полном объеме и с естественным произношением. Принято считать, что начинать изучать языки нужно с детства. Приверженцы этого мнения полагают, что детям легче усвоить язык, чем взрослым (У. Вайнрайх, А.А. Залевская, К.Д. Ушинский, З.Я. Футерман, Л.В. Щерба). Эти специалисты утверждают, что мозг ребенка более пластичен, но с возрастом эта пластичность теряется. Также существует и другая точка зрения: в изучении иностранного языка возраст роли не играет (Л. Аткинсон, В.А. Бухбиндер, М.Л. Вайсбурд, Т. Сковел, Е.М. Хэтч и др.). Данные специалисты утверждают, что главное создать правильную атмосферу для ребенка, где будет возможным изучать иностранный язык. Большим полюсом в изучении языков для ребенка заключается в развитие мозга, правильная постановка и контроль над речью, так и в возможности лучше коммуницировать с окружающими.

Такие ученые как, К.П. Беккер, А.Г. Богомолова, А.С. Герасимова, Г.В. Гуровец, Р.Е. Левина, О.В. Правдина считают, что ошибочно надеяться на самопроизвольное исчезновение недостатков произношения по мере роста ребенка, напротив они могут прочно закрепиться и превратиться в стойкое нарушение. Поэтому очень важно начать коррекционно-речевую работу в раннем дошкольном возрасте.

В настоящее время образование в дошкольных учреждениях живёт в условиях модернизации образования, введение новых образовательных форм требует от педагога улучшения качества образования и эффективность полилингвальной образовательной среды будет зависеть от развивающего пространства и особенностей взаимодействия участников образовательного процесса между собой. Наличие разнообразия материалов, представляющих полилингвальное и культурное разнообразие, в том числе иллюстраций, фотографий, книг, дидактических игр, кукол, одежды, музыкальных записей и песен разных культур, видеоматериалов, компьютерных программ, на разных языках будет способствовать ознакомлению детей с другими культурами и стимулировать их речевую активность [4]. В современной образовательной среде остро встает вопрос о создании необходимых условий для детей с коррекционно-речевыми нарушениями, речекоммуникативного развития обучающихся.

В процессе полилингвального обучения педагогам необходимо обращать внимание не только на нарушения речи ребенка на разных языках, но и стимулировать продуктивную мыслительную, интеллектуальную и коммуникативную деятельность ребенка. Полилингвальная образовательная среда рассматривается в данном случае как условие коррекционного развития речи детей. С детства их стимулируют свободно выражать свои мысли, строить логически правильные рассуждения, решать коммуникативные задачи, способствуя развитию коммуникативной полилингвальной компетентности, которая является показателем речевого развития детей. Коммуникативный компонент является основой для обучения разным языкам в разных условиях обучении.

Примером полилингавльной образовательной среды можно принести 3 школы с полилингвальной образовательной средой в Республике Татарстан города Казани – это «Многопрофильная полилингвальная гимназия №180» Советского района, Международная школа Казани и Кембриджская международная школа «Бала – Сити», и международные полилингвальные детские сады Бала-Сити. И, конечно же, большим шагом вперед в полилингвальном образовании стала реализация первого этапа проекта «Адымнар – к знаниям и согласию». Первый полилингвальный образовательный комплекс «Адымнар» включает в себя три школы: реконструированную начальную, новую билингвальную на улице Бичурина и новую

полилингвальную на Бондаренко. Вместе с детскими садами они составляют первый полилингвальный образовательный комплекс.

В каждом учебном заведении своя образовательная среда, направленная на подготовку разносторонней личности в условиях полилингвального образования. Процесс формирования полноценного полилингвальгого образования зависит от состояния полилингвальной образовательной среды и системы комплексной психолого-педагогической и коррекционно–речевой формы работы, а также уровня профессионального мастерства педагога, способного осуществлять деятельность в поликультурной среде и обеспечивать успешное формирование полилингвальной компетентности у детей.

В полилингвальной образовательной среде взаимосвязь музыкальной и речевой деятельности воспитывает у детей эстетические чувства, развивает музыкальный, поэтический слух и стимулирует речевое развитие детей. Коррекционные музыкальные упражнения на занятиях в полилингвальной образовательной среде помогут эффективно развить речевые и умственные способности дошкольника.

В методико-педагогической литературе можно найти самые разные подходы к проведению коррекционно-речевых упражнений и занятий с дошкольниками. Изучением, коррекцией и устранением недостатка произношения в разное время занимались многие ученые самые известные труды у А.Н. Гвоздева, В.И. Бельтюкова, Д.Б. Эльконина, Г.А. Волковой. Изучением методики музыкальных занятий в ДОУ занимались такие знаменитые педагоги как М.А. Васильева, Н.Е. Вераксы, Т.С. Комарова.

Развивая музыкальные способности, ребенок в то же время развивается, как с психологической, логопедической, так и с творческой стороны. Физически развивает мелкую моторику, речевое дыхание, артикуляционную моторику, слуховое внимание и фонематический слух.

Развитие дошкольного образования, его переход на новый качественный уровень не могут осуществляться без разработки единой комплексной программы музыкально-коррекционных занятий с использованием определенных форм, методов, средств обучения. Разработка программы по обеспечению музыкального образования в ДОУ с полилингвальным

обучением и их внедрение в практическую деятельность, которая дальнейшим послужит основой образовательной системы в полилингвальной среде.

По программе музыкально-коррекционных занятий особенно активно развивается познавательная деятельность, эмоциональная отзывчивость, музыкальный слух, вокально-хоровые навыки ребенка. Нарушения в звукопроизносительной сфере служит препятствием познавательного, а отсюда и развивающего процессов. С помощью упражнений вырабатываются и коррегируются: звукообразование (певческая установка, дыхание, атака звука); артикуляция (подвижность артикуляционного аппарата – губ, языка, нижней челюсти); дикция (ясное и четкое произношение согласных); развивается звуко-высотный слух (чистота интонирования мелодии); мелодический слух (особенность запоминания мелодии).

Языковая среда позволяет использовать английский язык во время различных в нерегламентированной педагогами детской деятельности, в сюжетно-ролевых и подвижных играх, музыкальных играх, на детских праздниках, таким образом делая синтез музыкальной, коррекционно-речевой и полилингваной среды. Культурно-языковая среда способствует приобщению детей к другой культуре, через нее происходит не только сообщение новых знаний, но и сравнение родной культуры с иноязычной, что и помогает детям лучше узнать культуру своей страны.

Занятия с применением музыкальных технологий активизируют внимание дошкольника, усиливают познавательный интерес к музыке. Задачи музыкального воспитания осуществляются посредством нескольких видов музыкальной деятельности. Средства новых информационных технологий включаются все виды музыкальной деятельности.

Самое интересное и часто используемая информационно коммуникативные технология – это программы-занятия, с помощью которых можно составить урок с персонажами, героями, заданиями на экране интерактивной доски. Компьютерные технологии для создания красочного урока – это «Игры для Тигры». Они адресованы, прежде всего, специалистам – логопедам и дефектологам детских учреждений, мы, в свою очередь, использовали данную программу в «Музыкально-речевых занятиях». И интерактивный редактор, и игровой центр «Сова» – программы, которые

позволяют педагогам создавать собственные интерактивные уроки на любую тему, а также использовать готовые занятия.

Программа развития творческих способностей и коррекции речи для детей дошкольного возраста в полилингвальной среде обучения «Музыкально-речевые занятия» направлена на овладение детьми самостоятельной, связной, грамматически правильной речью и коммуникативными навыками, фонетической системой русского, татарского, английского языка в музыкальной среде обучения, что формирует психологическую готовность к обучению в школе и обеспечивает преемственность со следующей ступенью системы образования. Воспитание интереса к овладению языками, формирование гармоничной личности, развитию психических процессов, а также познавательных и языковых способностей; способствует развитию активной и пассивной речи, правильному звукопроизношению на осознанном уровне.

Список литературы

1. Алексашенкова, И.В. Поликультурное образование: диалог культур и билингвальное обучение // Педагогика открытости и диалога культур. М., 2013. 102 с.

2. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. М., 1972. С. 306 – 351.

3. Веракса, Н. Е., Васильева, М.А, Комарова, Т.С. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы». М.: Мозаика-синтез, 2011. 187с.

4. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика: учеб. для студ. высш. учеб, заведений. М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 272 с.

5. Выготский, Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. М.: Педагогика, 1983. 337 с.

6. Сахипова, З.Г. Проблема языка и речи в поликультурной семье [Электронный ресурс] // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2010. № 2. URL:https://cyberleninka.ru/article/n/problema-yazykai-rechi-v-polikulturnoy-semie (Дата обращения 08.08.2020)

7. Хауген, Э. Процесс заимствования // Новое в лингвистике. Выпуск 6. Языковые контакты. М.: Прогресс, 1972. С. 344-382.

УДК 7.035

ВКЛАД ХУДОЖНИКА ЛЕОНАРДО ДА ВИНЧИ В РАЗВИТИЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОГРЕССА

А.В. Кашкарова

Казанский федеральный университет,

г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматривается понятие научный прогресс, относительно чего представляется деятельность Леонардо Да Винчи, как великого деятеля, не просто художника, а исследователя, военного инженера, коим он себя считал. Так же в статье приведены примеры тех изобретений, которые определили прогресс и не моли быть реализованы на тот момент развития техники и общества, и лишь спустя время были реализованы.

Abstract. The article deals with the concept of scientific progress, which represents the activity of Leonardo Da Vinci as a great figure, not just an artist, but a researcher, a military engineer, which he considered himself. The article also provides examples of those inventions that determined progress and could not be implemented at the time of development of technology and society, and only later were implemented.

Ключевые слова: научный прогресс, Леонардо Да Винчи, эпоха Возрождения, наука, изобретения.

Key words: Scientific Progress, Leonardo Da Vinci, Renaissance, Science, Inventions.

Понятие научный прогресс всегда было сопряжено с понятием времени. Само понятие научный прогресс обозначает непрерывный процесс совершенствования орудий и предметов труда, а также всех возможных технологий и процессов организации производства, который основан на научных достижениях исследователей.

Расцветом научно-технического прогресса, а также всех сфер жизни общества считается период эпохи Возрождения. Этот временной период связан развитием культуры, отличительной чертой является расцвет гуманизма и антропоцентризма, что в первую очередь привлекает внимание к человеку, его деятельности.

В этот период начинают набирать обороты и изобретения Леонардо Да Винчи. Стоит отметить, что Да Винчи был не просто известным художником, но и великим исследователем и изобретателем [1, с. 33]. Конечно, в эпоху Возрождения Леонардо да Винчи не мог рассчитывать на воплощение в жизнь всех своих изобретений, ведь основной преградой для их воплощения естественно был недостаточный уровень развития технического прогресса. В этом отношении становится понятным тот факт, что только по окончании XIX века были впервые опубликованы теоретические записи Да Винчи, которые был уже более понятны обществу.

Так же широко известен тот факт, что исследования Леонардо Да Винчи в значительной мере опережали свое время и содержали описания странных и загадочных для того периода аппаратов. И после предания огласке исследований Да Винчи стало понятно, что в XX столетии почти все описанные им аппараты стали реальностью.

В этом состоит первый феномен Да Винчи, ведь он смог предвосхитить свое время. Будучи талантливым изобретателем, он смог предвосхитить научно-технический прогресс. Леонардо Да Винчи является тем деятелем, который закладывал основы современной науки, ведь человечество в современном мире до сих пор использует его научные открытия [2, с. 18].

Естественным является тот факт, что чтобы сделать подобные научные открытия, важно обладать глубокими познаниями, которыми и обладал великий Леонардо Да Винчи. Он был знаком с рукописями Мариано Такколы, автора технических трактатов «О машинах», так же в его работах есть рисунки машин, механизмов, все они сопровождаются комментариями. При чтении исследований Такколы Леонардо оставлял свои записи.

Леонардо да Винчи феноменально изучал и проникал во все области науки и искусства: художественное творчество, скульптура, архитектура, философия, история, математика, физика, механика, астрономия, анатомия и это далеко не все науки, покорившиеся Леонардо Да Винчи. В наше время мы можем уже делать выводы о принадлежности Да Винчи к таким наукам, как механика, гидравлика, ведь мы можем анализировать рисунки, а также чертежи с проектами токарных станков, прядильных машин. Так же Да Винчи чертил

модели транспорта похожие на экскаватор, подъемный кран, гидравлическую машину.

Да Винчи интересовали разные области исследования, в том числе и исследование воды и неба, так, в работах художника и исследователя появляются чертежи принадлежностей для подводного плавания, приспособления для водолазов и первые летательные аппараты.

В свое время Да Винчи так же смог реализовать ряд идей, которые повлияли на развитие технического прогресса, в первую очередь данные изобретения экономили время и облегчали ручной труд, постепенно заменяя его машинным, в это сложно поверить, но именно Леонардо Да Винчи заложил основы автоматизации производства. В этой сфере Да Винчи предлагал использовать в производстве: выдвижную лестницу, которой и в настоящее время пользуются пожарные, так же Да Винчи предложил использование трехскоростной коробки передач, им был предложен винторез.

В изобретениях Да Винчи, обогнавших время, входили такие передвижные аппараты, как велосипед, вертолет, военная техника и даже складная мебель, которая экономила пространство в домах [2, с. 67].

Стоит остановиться на военном деле, вклад в развитие которого достаточно важен с точки зрения развития технического прогресса. С именем Да Винчи была связана такая история: в 1482 году Леонардо прибыл на аудиенцию к Людовику Сфорцу и назвал себя не художником, а военным инженером. Да Винчи не желал особенно афишировать свои изобретения, в том числе это проявлялось в том, что свои изображения он сопровождал трудными для прочтения записями, так как писал он слева направо, весьма мелко и в зеркальном отражении. Это возможно трактовать в том ключе, что для Леонардо Да Винчи эти чертежи имели весьма серьезное значение, он подсознательно себя относил к деятелям военной инженерии.

Одним из изобретений Да Винчи является танк, в его представлениях это была мощная бронированная машина на гусеницах, такое приспособление, вполне помогло бы прорвать фронт. В основе этого изобретения лежал трактор. Естественно, в те времена не хватало технических возможностей и такую военную мощную машину, как танк изобрели только по прошествии четырехсот лет после чертежей Да Винче во время первой Мировой войны.

Коснемся грез Да Винчи о небе. Еще в 1500 году Леонардо-исследователь создал чертеж огромного винтообразного вертолета. Важно отметить, что все свои изобретения Да Винчи пытался воплотить в реальность, но данное изобретение он не мог воплотить, так как в то время не было мотора. Естественно, что одна из проблем воплощения изобретений Леонардо Да Винчи заключалась в отсутствии необходимых материалов, а также готовности технических инженеров для постройки не только летательных аппаратов, но и парашюта [1, с. 34].

Относительно создания парашюта, так же считается, что идея его изобретения исходит именно из рукописей и чертежей Леонардо Да Винчи. В 1495 году у изобретателя возникает мысль о создании устройства, которое будет позволять безопасно спускаться с высоты. Это устройство представляло собой некую «палатку» из накрахмаленного полотна, размер изделия, по мнению Да Винчи, должен был быть размером 12 х 12 локтей [2, с. 48].

Длина локтя составляла приблизительно от 50 до 60 см по нынешним меркам, именно поэтому мы точно могли бы сказать, что данное приспособление вполне могло бы создавать условия для обеспечения безопасного спуска человека практически с любой высоты. Так же стоит отметить, что современный парашют имеет приблизительно такие же параметры, как в представлениях Да Винчи.

Таким образом, стоит отметить, что вклад великого художника, деятеля культуры и искусства в развитие научно-технического прогресса не оценён по достоинству. Его исследования серьезно повлияли на время и даже обогнали его. Чертежи и рисунки Да Винчи воспринимались не как реалистичные модели, а как «волшебные» машины, хотя цель самого изобретателя состояла лишь в том, чтобы упростить ручной труд, управляя машинами, делать больше работы; совершенствовать орудия не только труда и техники, но и военного дела; делать открытия по исследованию морских глубин и неба.

«Я желал бы творить чудеса» – эта фраза принадлежит самому Леонардо да Винчи.

Список литературы

1. Карташов, В.А. О некоторых работах Леонардо Да Винчи в области техники [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-rabotah-leonardo-da-vinchi-v-oblasti-tehniki (Дата обращения: 26.09.2020)

2. Леонардо да Винчи. Избранные произведения. Переводы, статьи, комментарии. В 2 т. Т. 1. СПб.: Нева; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2016. 415 с.

3. Шевченко, Ю.Л. От Леонардо Да Винчи к роботу «Да Винчи». [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ot-leonardo-da-vinchi-k-robotu-da-vinchi (Дата обращения: 26.09.2020)

УДК 373.3

ТЕХНОЛОГИЯ ПРИОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОПЕРНОМУ ТВОРЧЕСТВУ

И.Р. Русских

Уральский государственный педагогический университет

г. Екатеринбург, Россия

Аннотация. В статье рассматривается педагогическая технология приобщения к оперному творчеству младших школьников, которая была реализована в детской школе искусств №1 г. Березовского Свердловской области. Данная технология опирается на интегративный подход и состоит из трех этапов: обучающий, развивающий, творческий. Методами приобщения к оперному творчеству послужили наглядно-слуховые, беседа, практические задания с использованием компьютерных технологий, игровые, репродуктивный.

Abstract: The article deals with the pedagogical technology of introducing younger students to Opera, which was implemented at the children's art school № 1 in Berezovsky, Sverdlovsk region. The entire technology consists of three stages: training, developing, and creative. The methods of introduction to Opera creativity were visual-auditory, conversation, practical tasks using computer technologies, gaming, and reproductive.

Ключевые слова: приобщение, технология, интеграция, оперное творчество, младшие школьники.

Key words: Introduction, Technology, Integration, Opera Creativity, Primary School Children.

Одной из основных задач «Программы развития системы российского музыкального образования на период с 2015 по 2020 годы», является «привлечение к музыкальному искусству и творчеству наибольшего количества детей». И хотя действие данной программы уже заканчивается, эта цель является актуальной и на последующие годы.

Изучение вопросов приобщения школьников к классическому музыкальному искусству осуществлялось разными исследователями (О.А. Апраксина, Б.В. Асафьев, Н.А. Ветлугина, Н.Л. Гродзенская, Д.Б. Кабалевский, В Н. Шацкая, Б.Л. Яворский и другие). В ряде работ данных авторов неоднократно подчеркивается, что усвоение знаний в области музыки, формирование умений и навыков может быть связано с оперным творчеством. Опера – синтетический по своей природе жанр, в котором взаимодействие различных видов искусства является наиболее органичным и естественным.

О приобщении школьников к оперному искусству в современной педагогике говорят следующие исследователи: Н.В. Анастасьева, Т.С. Богданова, М.С. Красильникова, О.Б. Куликовская, Е.Ю. Накишова, К.В. Петрачков, Н.Г. Тагильцева; об освоении оперы младшими школьниками говорит Е.Ю. Гундорова.

В опоре на указанные выше идеи авторов была разработана технология приобщения младших школьников к оперному творчеству, которая была реализована в детской школе искусств №1 г. Берёзовского Свердловской области. В этой школе функционирует детский хоровой театр.

Разработка содержания этапов технологии опиралась на интегративный подход, который выступал определенной методологической основой всей технологии. Вся технология базировалась на трех этапах: обучающем, развивающем, творческом, и реализовывалась в течение одного учебного года. В опоре на интеграцию был разработан определенный алгоритм, по которому разучивалось каждое из хоровых сочинений в течение учебного года. На каждом

этапе технологии приобщения к оперному творчеству использовались компьютерные технологии, которые выступали средством обучения на всех этих этапах. Раскроем содержание каждого этапа технологии.

Первый этап – обучающий, длится около месяца. Задача: формирование у детей знаний музыки и знаний о музыке. В качестве необходимого организационного действия было создание определенного модуля учебного плана, называемого «Хоровой оперный класс». В данный модуль включались предметы «Хоровой класс» и «Слушание музыки».

Виды интеграции первого этапа: внешний вид (соединение тем предметов «Слушание музыки» и «Хоровой класс»); внутренний вид (соединение форм музыкального образования: урок-игра, урок-сказка, урок-экскурсия – на предмете «Слушание музыки»). Методы: объяснительно-иллюстративные, беседа, практические задания с использованием компьютерных технологий, игровые, наглядно-слуховые, метод размышления о музыке.

Совместно с педагогом по «Слушанию музыки» был разработан проект по приобщению детей к оперному творчеству. Итак, сначала на «Слушании музыки» дети слушали фрагменты оперной музыки, обсуждали ее, и только потом эти же фрагменты, изученные на «Слушании музыки», дети осваивали на предмете «Хоровой класс».

Автором настоящего исследования была определена на конец учебного года итоговая концертная программа детского хорового театра, включающая хоровые фрагменты опер:

1. Н.А. Римский-Корсаков «Белка» из оперы «Сказка о царе Салтане»
2. М.П. Мусоргский Две детские песни из оперы «Борис Годунов»
3. Н.А. Римский-Корсаков «Сбирались птицы» из оперы «Снегурочка»
4. Дж. Пуччини «Там, на восточных горах» из оперы «Турандот»
5. Дж. Пуччини Хор детей «Парпиньоль…» из оперы «Богема»
6. М.И. Глинка «Ложится в поле мрак ночной» из оперы «Руслан и Людмила»
7. П.И. Чайковский «Хор мальчиков» из оперы «Пиковая дама»

Приведем пример освоения фрагмента оперы «Снегурочка» Н. А. Римского-Корсакова – «Хора птиц».

Итак, сначала на предмете «Слушание музыки» было знакомство детей с биографией Н. А. Римского-Корсакова, с сюжетом оперы «Снегурочка», фрагмент которой впоследствии нужно было исполнять. Основным средством обучения выступает мультимедиа, благодаря таким программам, как Power Point, Pro Show Producer, Sony Vegaspro, Windows Movie Maker, Media Player Classic, Windows Media Player и др.

Также на уроке «Слушание музыки» был организован процесс восприятия произведения – прослушивание и просмотр известных фрагментов оперы «Снегурочка» в исполнении лучших мировых исполнителей (в том числе аудио-, видеофрагменты изучаемых хоров), такие, как: песня и пляска птиц, ария Снегурочки, ария Деда Мороза, каватина Берендея, третья песнь Леля («Туча со громом сговаривалась…»), хор цветов. Прослушивание и просмотр музыкальных сочинений проходили с помощью программ Media Player Classic, Windows Media Player, Winamp, VLC Media Player, KM Player.

Второй этап технологии – развивающий. Длится он примерно два-три месяца. Задача: развитие вокально-хоровых навыков во взаимосвязи с освоением сценических навыков у младших школьников (хоровая театрализация). Виды интеграции: внутренний вид (соединение форм обучения: урок-игра, урок-путешествие и другие); внутренний вид (соединение учебной и внеучебной формы: посещение оперного театра, встреча с артистами оперного театра, экскурсия в оперный театр и другие); вертикальный вид (соединение разных видов деятельности в хоровом театре: пение, движение, драматизация).

Методы: репродуктивный, практический, наглядный, словесный.

При освоении хоровой партитуры добавлялись несложные сценические движения соответственно образу и характеру оперного фрагмента (движения руками, повороты корпусом и другие). В некоторых сочинениях уже на репетиции использовался реквизит. Педагог включал элементы театрализации в исполнение и подготавливал ребят к концертному исполнению на сцене.

Также на репетициях чередовалась хоровая работа в статике и движении. Периодически во время занятия происходила смена расстановки хора: педагог делил детей на несколько групп, которые размещались в разных сторонах – что было возможным по сюжету.

В хоровом классе также использовались КТ для приобщения к оперному творчеству. Например, на экран выводились слова разучиваемого произведения. С помощью компьютерной программы Final педагог мог написать нотный текст разучиваемого хора в разных вариантах: партия сопрано, партия альта, хоровая партитура. Затем на уроке показать на экране ученикам, например, при работе над трудными вокальными местами.

Приобщая младших школьников к оперному творчеству, мы использовали разные формы и виды внеучебной деятельности, которые бы дополняли учебный материал, изучаемый в классе. Так, например, в нашу школу был приглашен солист оперного театра. Он исполнил арии из опер, изучаемых детьми на уроке «Слушание музыки». Также на уроке дети знакомились с мировыми оперными театрами, а в продолжение изученной темы была организована экскурсия в Екатеринбургский театр оперы и балета. После экскурсии педагог предложил детям поделиться своими впечатлениями (кратко описать) в группе коллектива «Вконтакте».

Третий этап – творческий. На данном этапе представляем на концерте то, что было выучено на предметах «Слушание музыки» и «Хоровой класс». Задача этапа: закрепление знаний, приобретенных на «Слушании музыки», а также вокально-хоровых и сценических навыков в концертной и творческой деятельности. Кроме того, использование знаний в новых условиях – сценического воплощения, творческой репетиции к концерту. Виды интеграции: внутренний вид (соединение реального и виртуального исполнения); внутренний вид (соединение учебной и внеучебной деятельности); вертикальный вид (соединение разных видов деятельности на концертах).

Итогом всей работы стало включение детей в концертно-исполнительскую деятельность, осуществляемую путем совмещения видеозаписи фрагментов оперы (лучших мировых театров) и исполнения детского хора школы искусств. Это достигалось путем переменного включения исполнения детского хора и видеозаписи оперного спектакля, которая проектировалась на большой экран. Рассмотрим исполнение, совмещающего реальное хоровое звучание и фрагмент настоящего оперного спектакля в записи, на примере Хора детей из 1 действия оперы Дж. Пуччини «Турандот». Последовательность представления такого фрагмента оперы была следующей: сначала был видеоряд с фрагментом оперы

(стены императорской столицы. Площадь заполнена толпой китайцев, внимающих словам Мандарина), затем видеозапись приостановилась, и на сцене появился реальный хор учащихся – дети в костюмах, соответствующих эпохе. Детский хор исполнял хоровой фрагмент («Там, на восточных горах...»). Потом снова включался видеофрагмент оперы.

Данный концерт был показан не только в школе искусств для учащихся, педагогов и родителей, но и был представлен для обучающихся общеобразовательной школы, для воспитанников детского сада.

В детском хоровом театре дети включаются в совместную творческую деятельность. С одной стороны, каждый ребенок творит сам – поет, двигается, создает художественный образ на сцене. С другой стороны, благодаря такой форме музыкального исполнительства, как хоровой театр, все дети вовлечены в общий творческий процесс.

Список литературы

1. Красильникова, М.С. Опера на уроках музыки в школе в контексте модернизации общего образования [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. 2016. № 4. URL: http://www.art-education.ru/electronic-journal (Дата обращения: 05.10.2020)

2. Куликовская, О.Б., Левочкина, И.А. Роль детского оперно-хорового театра в психическом развитии ребенка // Психологическое обозрение. 1998. № 2. С. 26–34.

3. Накишова, Е.Ю. Хоровой театр детей и подростков как художественно-педагогическое явление // Образование и наука. 2011. № 3. С.71–76.

4. Русских, И.Р. Принцип интеграции в приобщении младших школьников к оперному творчеству // Педагогическое образование в России. 2019. № 5. С.124–129.

5. Тагильцева, Н.Г. Полихудожественный подход в развитии стратегии полихудожественного образования // Педагогическое образование в России. 2015. № 12. С. 91–94.

УДК 379.828

БАЛЕТНЫЙ СПЕКТАКЛЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ ИСКУССТВЕ

П.А. Базарон

Муниципальный театр балета «Щелкунчик»

г. Екатеринбург, Россия

Н.Г. Тагильцева

Уральский государственный педагогический университет

г. Екатеринбург, Россия

Аннотация. Балетное исполнительство сегодня является привлекательным видом художественного творчества у детей. Балетными занятиями в системе дополнительного образования охвачено большое количество детей разных возрастов. Перед педагогами, ведущими такие занятия в системе дополнительного образования, возникают вопросы воспитания юного танцовщика, формирования технических навыков, художественного мастерства и общего культурного развития. Целью настоящей статьи является раскрытие опыта знакомства детей с историей развития хореографического искусства в процессе активного включения их в процесс балетной постановки, каждая картина которой представляет определенный этап развития балетного творчества. Осуществление данной постановки, включение в ее содержание «сверх сюжета» по истории балета происходило в процессе подготовки балета «Снежная королева» в Екатеринбургском детском театре балета «Щелкунчик».

Abstract. Ballet performance today is an attractive form of artistic creativity for children. A large number of children of different ages are involved in ballet classes in the system of additional education. For teachers who conduct such classes in the system of additional education, there are questions about the education of a young dancer, the formation of technical skills, artistic skills and general cultural development. The purpose of this article is to reveal the experience of acquaintance of children with the history of the development of choreographic art in the process of their active inclusion in the process of ballet performance, each picture of which represents a certain stage in the development of ballet creativity. The implementation of this production, including in its content "beyond the plot" on the history of ballet, took place during the

preparation of the ballet "The Snow Queen" at the Yekaterinburg Children's Ballet Theater "Nutcracker".

Ключевые слова: балет, дополнительное образование детей, Екатеринбург, театр балета «Щелкунчик», «Снежная королева».

Key words: Ballet, Additional Education for Children, Yekaterinburg, Children's Ballet Theater "Nutcracker", "The Snow Queen".

Балет в России является таким видом искусства, которое привлекает и детей и взрослых. Давно известна и отечественная балетная школа, подарившая миру великолепных танцовщиков и танцовщиц. Балетом сегодня занимаются не только в известных профессиональных образовательных учреждениях, но и в системе дополнительного образования детей, в таких как студии, кружки детские танцевальные коллективы и школы. Искусство, в том числе и хореографическое, способствует как у зрителей, так и у участников балетного спектакля основания для формирования как художественных, так и культурных ценностей [3]. Поэтому и восприятие хореографического искусства и обучение ему – процессы необходимые для развития общей культуры личности.

Обучение танцу детей в системе дополнительного образования имеет свои специфические особенности и черты, отличные от тех образовательных программ, которые имеются в предпрофессиональных и профессиональных учебных заведениях. Так, в балетных кружках и школах не имеется возможности включать в образовательную программу историю хореографического искусства, становление балетных стилей или развитие музыкального балетного творчества.

Известно, что при восприятии балетного спектакля зритель получает огромное эстетическое наслаждение, которое достигается за счет органичного слияния хореографической техники, музыки, художественного прочтения артистами партитуры балетного спектакля и тех, воплощенных в концепцию спектакля, знаний о балетном исполнительстве, которые и позволяют артистам донести до зрителя идею спектакля. В связи с этим, возникает проблема необходимости формирования у балетных исполнителей знаний о балете как определенном виде хореографического исполнительства. Не умаляя эстетической стороны хореографического представления, отмечаем, что

балетный спектакль может стать основой для формирования знаний об истории балета, стилистических особенностях каждой художественной эпохи, знаний о технических и художественный доминантах определенного временного периода становления балетного искусства. Формирование таких знаний особо значимо для тех, кто только постигает азы балетного исполнительства, а, именно, о детях, которые занимаются этим видом искусства в системе дополнительного образования.

Названные знания о хореографическом искусстве, если они формируются у определенного возрастного контингента обучающихся в системе дополнительного образования, а, именно у младших школьников и младших подростков могут быть успешно сформированы в процессе работы над постановкой балетного спектакля. Такая постановка во многом отличается от традиционных балетных постановок спектаклей, участниками которого являются профессиональные артисты [5].

При множестве общих составляющих балетного спектакля в детском и взрослом хореографическом коллективе в постановках для детей имеются и специфические особенности [6]. Главная отличительная особенность создания балетного спектакля у детей от спектакля с участием профессиональных артистов заключается в том, что при работе со взрослыми «центром» является балетмейстер, который полностью руководит процессом постановки. В работе с детьми «центром» творческого процесса становится ребенок, от чего во многом меняются и условия постановки. В связи с этим, для хореографа, работающего с детским исполнительским коллективом, следует, во-первых, раскрыть идею спектакля посредством развития и взаимодействия сценических образов в танце, актерской игре и мизансценах, показать специфику характеров персонажей, продемонстрировать возможности развития сюжета, сформировать у юных танцоров соответствия выражения танцевального текста и стиля, пластического выражения музыкальных образов. Во-вторых, хореограф должен осуществлять и решение просветительских задач, а, именно, формирование у участников детского коллектива понимания исторических стилей, образов, музыкального материала использованных в балетном спектакле, что в дальнейшем даст юному танцору возможность более успешного самовыражения наряду с пониманием основных идей балетмейстера и композитора, сочинившего музыку к балету.

В данной статье раскроем направления постановочного процесса определенного спектакля «Снежная королева», который с успехом был поставлен и представлен на суд зрительской детской и взрослой аудитории в детском театре балета «Щелкунчик» города Екатеринбурга. Целью реализации данных направлений являлось формирование у детей – участников балетного спектакля – представлений об истории развития балетного исполнительства.

Спектакль «Снежная королева» был предназначен для семейного просмотра - аудитории всех возрастов, а это значит, что он должен быть интересен зрителю любого возраста. Сложность творческого процесса заключалась в том, что уровень исполнения юных артистов должен был соответствовать уровню восприятия взрослого человека.

Педагогической составляющей работы над спектаклем являлась уже обозначенная нами задача – формирование знаний у каждого участника спектакля о хореографическом искусстве и, конечно, формирования и развития технических умений и навыков. Предполагалось, что решение данной задачи может быть произведено в процессе постановки спектакля, в котором каждая его картина и каждое действие знакомило ребенка-исполнителя, так же, как и зрителя, воспринимающего спектакль, с культурой и формами развития хореографического исполнительства. Для этого было выдвинуто предположение о своеобразной интерпретации балетного спектакля, когда он представлял собой путешествие по стилям и эпохам классического балетного спектакля [1, 2]. Все это давало детям и зрителям возможность наглядно представить эволюцию балетного жанра за последние два века, и, кроме того, исполнителям «побывать» в каждой из этих эпох, используя определенные технические навыки и осваивая определенные данной эпохой законы хореографического исполнительства.

Одним из таких примеров может служить балет «Снежная королева». Основной задачей для хореографа и всей творческой команды стало создание нового прочтения традиционного сюжета в исполнении юных артистов от 10 до 17 лет. Этот спектакль является представлением о современных детях, их заботах и проказах, радостях и бедах, который бы воспринимался не как пародия, а как полноценный художественный спектакль с оригинальной идеей и интерпретацией сюжета, где дети смогли бы гармонично и в полной мере существовать, как исполнители - артисты балета [4].

В сюжет спектакля, основанный на произведениях Андерсена и Шварца о девочке Герде, спасающей мальчика Кая, был включен «сверхсюжет», в котором последовательно раскрывалась эволюция классического балетного спектакля за последние два века. Путешествие в чертоги Снежной королевы представлено как движение от одного исторического стиля к другому – от романтического балета («эпоха Тальони») до неоклассики («эпоха Баланчина»). Кратко раскроем развертывание «сверхсюжета» по семи картинам.

В прологе и первой картине («Дом Герды») участники балетного спектакля знакомятся с романтическим балетом 1830-х годов. Техническая составляющая – освоение особенностей воплощения пантомимы в танце. Музыка для этой картины – фрагмент балета А. Адана «Питомница Фей».

Во второй картине («Зачарованный сад») участники балета осваивают большое классическое «Pas», представляющий развернутую танцевальную форму, которая имелась внутри нарративных балетных спектаклей конца 1870 – 1890-х годов. Основа этой картины – классический танец, технику которого дети осваивают в процессе постановки данной картины. Музыка для этой картины - фрагмент «Лето» из балета А.Глазунова «Времена года».

В третьей картине («Карнавал») участники спектакля знакомятся с элементами одноактных балетов-стилизаций, таких, которые были воплощены М. Фокиным, В. Нижинским, Б. Нежинской. При этом дети осваивают своеобразную свободную пластику, появившуюся благодаря экспериментам с танцевальными формами хореографов начала XX века. Музыка этой картины – «Шведская рапсодия», композитор Х. Альвен

В четвертой картине («Логово разбойников») дети осваивают характерно-сценический танец из балетов 1930-х гг. с преобладанием иллюстративной пантомимы («психологическая достоверность»), разбавленной одиночными позами и «pas» классического или народно-сценического танца. Музыка этой картины - фрагменты из балета О. Респиги «Волшебный котелок».

В пятой картине («Путешествие на север») дети знакомятся с искусством современного балета, в частности, они осваивают сложные технические составляющие такого балета - прыжки на затяжном «ballon», характерные позировки и верховые дуэтные поддержки. Отметим, что в данной картине были

задействованы исполнители 13-15-ти лет. Музыка данной картины – фрагмент из балета В. Райтио «Водяной смерч».

В шестой картине («Царство Снежной Королевы») дети продолжают знакомство с классическим танцем, как и во второй картине. При этом в перерывах между постановочной частью им предлагаются записи балетов Дж. Баланчина и К. Макмиллана. Музыка данной картины – фрагменты из балета И. Стравинского «Орфей».

В седьмой картине («Кай и Герда возвращаются домой») вновь появляется свободная пластика в духе балетов М. Эка, Н. Охарин, П. Бауш. Для этой картины была специально создана композиция композитором Е. Меньшиковым.

Таким образом, процесс постановки балетного спектакля позволил развивать у детей не только технические навыки, художественно-образное представление о хореографическом искусстве, но и освоить им элементы знаний об историко-культурном развития хореографии с особенностями стилистики, художественных форм, технических нюансов и музыкального языка. Отметим, что такое совмещение фабулы балета с его «сверхсюжетной» основой было несколько раз воплощено и в других постановках детского театра «Щелкунчик» («Маленький принц» на музыку В. Финкельштейн, «Щелкунчик на музыку П. Чайковского).

Список литературы

1. Базарон, П.А. Особенности создания детского балета в хореографической студии (на материале постановки балета «Снежная Королева» в детском театре Щелкунчик в Екатеринбурге) // Вестник Академии русского балета им. А.Я. Вагановой. 2018. № 2 (55). С. 63–73.

2. Базарон, П.А. Особенности постановки детского хореографического спектакля// Вестник Академии русского балета им. А. Я. Вагановой. 2017. № 1 (48). С. 78–86.

3. Кашина, Н.И. Проблема освоения детьми и молодежью традиционных культурных и художественных ценностей // Мир науки, культуры, образования. 2014. №5 (48). С. 50–52.

4. Курюмова, Н.В. Две королевы // Петербургский театральный журнал. [Электронный ресурс]. URL: http://ptj.spb.ru/blog/dve-korolevy/ (Дата обращения: 30.06.2019 г.)

5. Пуртова, Т.В. Учите детей танцевать. М.: Владос, 2001. 256 с.

6. Тарасов, Н.И. Классический танец. М.: Искусство, 1981. 479 с.

УДК 374

ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИКО - КУЛЬТУРНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СТУДИЯХ БАЛЬНЫХ ТАНЦЕВ

Е. К. Латыпова

Уральский государственный педагогический университет

г. Екатеринбург, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема теоретической подготовки танцоров бальных танцев в частных школах-студиях. Целью статьи является анализ результатов диагностирования сформированности у обучающихся теоретических знаний об историко-культурных особенностях бальных танцев. Выделяются и описываются характерные особенности психолого-педагогического развития детей подросткового возраста в контексте эмпирического исследования. На основе результатов анкетирования определяются основные проблемы в знаниях танцоров об историко-культурных особенностях бальных танцев.

Abstract. This article deals with the problem of theoretical training of ballroom dancers in private studio schools. The purpose of the article is to analyze the results of diagnosing the formation of students' theoretical knowledge about the historical and cultural characteristics of ballroom dancing. The characteristic features of the psychological and pedagogical development of adolescent children in the context of empirical research are highlighted and described. Based on the results of the questionnaire, the main problems in the knowledge of dancers about the historical and cultural characteristics of ballroom dancing are determined.

Ключевые слова: дополнительное образование, подростковый возраст, бальные танцы, хореография.

Key words: Additional Education, Adolescence, Ballroom Dancing, Choreography.

Художественная культура и художественное образование обладает высоким культуротворческим потенциалом в становлении личности [1, 3]. Реалии современной жизни требуют от человека гармонии в сочетании «телесного» и «духовного» развития. Одним из ведущих видов деятельности, позволяющих обеспечить это единство, является хореография.

Обучение хореографии реализуется в разных условиях и учреждениях, одним из которых являются студии бальных танцев. Основная проблема современного педагогического процесса на занятиях бальными танцами в частных школах и студиях заключается в несоразмерности объёма часов в теоретической и практической части подготовки танцора. Как правило, теории отводится незначительная часть вводного инструктажа без погружения в историко-культурные аспекты становления конкретного танца. Практика же направлена на развитие физических параметров танцора.

Нами изучены методики работы школ-студий бальных танцев Екатеринбурга, Санкт-Петербурга (Россия), Юты (США) и Лондона (Великобритания). Основным критерием анализа выступило наличие, объем и содержание теоретической (историко-культурной) подготовки обучающихся. Анализ показал наличие стандартных пробелов в теоретической подготовке юных танцоров во всех названных странах и единообразия системы обучения и подхода к реализации поставленных задач.

Гармоничное развитие трех каналов восприятия (аудиального, визуального и кинестетического) необходимо для всех трёх видов обучения, в том числе и для хореографического. При этом необходимо отметить, что в процессе теоретической историко-культурной подготовки невозможно рассматривать материал для каждого канала отдельно (например, изучение биографии композитора в контексте конкретной эпохи позволяет использовать аудиовизуальные средства обучения, в сочетании с кинестетическими).

Краткий анализ основных задач, методов обучения бальным танцам в студиях бальных танцев и содержание занятий позволяет сделать выводы о том, что во всех указанных формах занятий не уделяется внимание так называемой теоретической или эстетической части изучения хореографического искусства, и бального танца [6], в частности. Педагоги не обращают внимания и на такую важную составляющую танца, как музыка.

Это позволило сформулировать цель дальнейшего исследования: изучение уровня сформированности у обучающихся теоретических знаний об историко-культурных особенностях бальных танцев.

Прежде чем выявить уровень и содержание знаний в области хореографического исполнительства (бальные танцы) занимающихся ими детей, нужно обратить внимание на мотивационный компонент их когнитивного развития в этой области. Он заключается в степени выраженности заинтересованности к изучению истории танца культурного аспекта этого вида деятельности. В данном случае необходимо отметить, что особое влияние будет оказывать не только психолого-педагогические особенности возраста участников анкетирования, но и те характеристики, которые уже заложены в результате хореографической практики, их отношение к ней.

Для этого нами была разработана анкета. Она предназначалась детям 10-12 лет; которые на конкурсах идут в категории «Дети 2» (Европейская программа бальных танцев). Возраст респондентов (10-12 лет) обусловлен рядом факторов:

во-первых, как было сказано выше, психолого-педагогические новообразования данного возраста позволяют самостоятельно формулировать точку зрения, проявляя критическое мышление;

во-вторых, в этом возрасте начинается вторичная инкультурация, которая позволяет осознанно выбирать способы творческого развития. Следует отметить, что в отличие от детей младшего возраста, направление деятельность которых определяют родители, эта категория обучающихся способна к самостоятельному целеполаганию и целенаправленному достижению результата;

в-третьих, именно в этом возрасте дети начинают официально выступать на соревнованиях, позиционируя себя, как более подготовленных исполнителей в области бальных танцев.

Цель анкетирования заключалась в выявлении соотношении нескольких компонентов, исходя из психолого-педагогических характеристик возраста:

- уровень владения базовыми историко-культурными теоретическими знаниями в области бальных танцев;

- уровень комплексной сформированности каналов восприятия, о которых заявлено ранее (аудиальный, визуальный и кинестетический) в сочетании с применением этих знаний на практике с опорой на историко-культурный контекст;

Открытая анкета состояла из трех блоков, каждый блок проводил определенный срез знаний, всего в анкете 12 вопросов. Для детей из других стран (США – Штат Юта, город Лихай, Великобритания – Лондон), она была переведена на английский язык, и ответы детьми давались на английском языке с последующим переводом на русский. Открытое анкетирование было проведено дистанционным образом среди 20 детей 10-12 лет, занимающимися бальными танцами в школах-студиях бальных танцев, 12 детей из нашей страны и 8 детей из зарубежья. Время ответов на вопросы было не ограничено, так же как не требовалась определённая стилистика ответов. В опросе принимали участие 6 мальчиков (11 лет) из Екатеринбурга, 3 мальчика (11 лет) и 3 девочки (11 лет) из Санкт – Петербурга. 4 девочки (11 лет) из штата Юта город Лихай (США) и 4 мальчика (11 лет) из Лондона (Великобритания).

Первый блок вопросов анкеты был нацелен на выявления конкретных знаний в области хореографического искусства танца, на наличие или отсутствие теоретических знаний о танцах, исполняющихся этими детьми. Данный блок состоял из следующих вопросов:

1. Как вы думаете, почему вальс назвали Венским?

2. Как вы думаете, народные или бальные танцы появились первыми?

3. Известно ли вам самое первое название танца Квикстеп и почему его так назвали?

4. Как вы думаете, могли ли когда-нибудь танцевать Танго только мужчины или Танго всегда танцевали с партнёршей?

Второй блок вопросов анкеты направлен на выявление знаний в области музыки, выявлял умение её слушать и понимать [5], выявлял сформированность

знаний об изменениях и трансформации относительно времени, формы и технике танца. Он состоял из следующих вопросов:

1. Как вы считаете, изменялась ли музыка, а вместе с ней и танцы?

2. Есть ли в вашей программе танец, который исполняется под ритмы Джаза и Свинга?

3. О чём, по вашему мнению, рассказывает музыка Медленного вальса?

4. Как вы считаете, можно ли исполнять Медленный и Венский вальсы под одно музыкальное произведение?

Третий блок вопросов анкеты со свободной формой ответа был направлен на выявление сформированности и готовности детей к самостоятельной познавательной деятельности в аспекте теоретической подготовки в области хореографического искусства. Образование и воспитание в рамках эстетико-педагогического цикла носит разновекторный характер: когнитивное развитие должно быть постоянным, переходя от объектного воздействия педагога на ученика с самостоятельно деятельному компоненту [2], на этом этапе оценивался уровень развитости потребности в постоянном пополнении теоретических знаний и применение их на практике. Следует отметить, что при правильном педагогическом подходе эта потребность из результата ведущего вида деятельности переходит в личностную характеристику ребенка.

Вопросы третьего блока анкеты:

1. Если вы не знаете историю танца, но умеете хорошо и правильно двигаться, это повлияет на оценку в конкурсе?

2. Если вы будете знать, о чём повествует танец, который вы танцуете, это поможет исполнить его лучше и сделать более красивым или это не повлияет на оценке в конкурсе?

3. Если у вас правильные отточенные движения при исполнении танца, нужны ли вам знания о нём, чтоб станцевать его лучше?

4. Хотели бы вы знать о том, откуда пришёл танец, который вы исполняете и почему он отличается от других?

Отметим некоторые статистические результаты проведенного эмпирического исследования:

На первый блок вопросов, требующий конкретных знаний в области хореографического искусства и бальных танцев, в частности, дети дали по 1-

2 положительных ответа из 4. Это позволило сделать вывод о существовании нехватки знаний в области зарождения, истории и развития бального танца. А так же результат опроса показал неполный и неосознанный подход к пониманию танцевального искусства, так как определенные пробелы в области хореографии приводят к отсутствию полноценного осмысления танцевального произведения и созданного образа. Дети отточено воспроизводят технику и необходимую мимику, но не «проживают» историю танца в образах и на паркете.

На второй блок вопросов, также требующих конкретных знаний в области музыки, дети дали ответ на 1-2 вопроса из 4, но 30% детей не дали никаких ответов. Это указывает на недостаток в знаниях и понимании различных музыкальных жанров, обучающиеся не смогли соотнести музыкальное содержание с историко-культурным аспектом. Это результат недоработки в преподавании теории обучения бальным танцам, так как ответы на вопросы связаны напрямую с видами танцев, исполняющимися этими детьми.

Третий блок вопросов анкетирования на выявление сформированности и готовности к самостоятельной познавательной деятельности для участников [1, 2] оказался самым нерезультативным. Только 1 из 20 изъявил желание узнать что-то новое о хореографическом искусстве и бальных танцах, посчитал это полезным для качественного их исполнения. Остальные участники не поняли значимости более обширного образования в области бальных танцев, но хотели бы, чтобы каким-то образом их результаты на соревнованиях стали лучше. Это говорит о не полной осознанности в отношении собственной танцевальной деятельности.

Результаты анкетирования позволили сделать вывод, что формирование личности ребенка, его знаний и умений, в том числе в области бальных танцев, напрямую зависит [4] от комплексного (теоретического и практического) подхода в образовательной деятельности. Требования, которые предъявляются к ученику, связаны с гармонизацией различных сфер личности: когнитивной, социальной, эмоциональной, физической. Но в данном случае предпочтение отдается только технике танца, а потенциал интеллектуально-нравственного развития средствами художественно-эстетической сферы отходит на второй план.

В рамках данного исследования определено, что в частных образовательных организациях личностный компонент развития обучающегося представлен слабо. Данное исследование поставило актуальный вопрос разработки соразмерной и гармоничной теоретической и практико-ориентированной методики обучения бальным танцам. Необходимо отметить, что методы преподавания, обозначенные в практическом блоке, должны быть расширены при теоретической (историко-культурной) подготовке обучающихся (использование ИКТ-технологий, биографический метод, индивидуальный подход, метод научного проектирования и др.).

Список литературы

1. Асаналиев, М.К. Педагогическая диагностика уровней сформированности самостоятельной познавательной деятельности студентов // Открытое образование. 2005. №1. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-diagnostika-urovney-sformirovannosti-samostoyatelnoy-poznavatelnoy-deyatelnosti-studentov (Дата обращения: 27.08.2020)

2. Болотский, А.А. Диагностика сформированности познавательной самостоятельности студентов [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2016. № 12 (116). С. 821–824. URL: https://moluch.ru/archive/116/31944/ (Дата обращения: 19.08.2020).

3. Зива, В.Ф. Культуроохранная миссия художественного образования [Электронный ресурс] // Вестник ОГУ. 2008. № 11. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kulturoohrannaya-missiya-hudozhestvennogo-obrazovaniya (Дата обращения: 27.08.2020)

4. Кирюшина, О.Н. Теоретические и практические аспекты наукометрического исследования научно-педагогической деятельности [Электронный ресурс] // Вестн. Том. гос. ун-та. 2018. № 429. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-i-prakticheskie-aspekty-naukometricheskogo-issledovaniya-nauchno-pedagogicheskoy-deyatelnosti (Дата обращения: 27.08.2020)

5. Семенова, Л.С. Сущность и компоненты педагогического процесса, направленного на формирование музыкальной культуры личности ученика [Электронный ресурс] // Вестник БГУ. 2010. № 1. URL: https://cyberleninka.

ru/article/n/suschnost-i-komponenty-pedagogicheskogo-protsessa-napravlennogo-na-formirovanie-muzykalnoy-kultury-lichnosti-uchenika (дата обращения: 27.08.2020)

6. Уральская, В.И. Некоторые вопросы теории и практики бальной хореографии // Народное творчество: Тр. НИИ культуры. М., 2010. 133 с.

УДК 377.5

КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Р. Р. Валиуллина

Казанский колледж технологии и дизайна

г Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются понятие культуры как основы развития художественных способностей, поскольку творчество предполагает дальнейшее развитие культуры как материальной, так и духовной. Так как творчество и культура, в том числе и художественная, взаимосвязаны и взаимообусловлены, то развитие творческих способностей у студентов колледжа способствует стремлению к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства.

Abstract. The article considers the concept of culture as the basis for the development of artistic abilities, since creativity implies the further development of culture, both material and spiritual. Since creativity and culture, including artistic culture, are interrelated and mutually dependent, the development of creative abilities among College students contributes to the desire for self-development, improving their skills and skills.

Ключевые слова: культура, творчество, художественная культура, творческие способности.

Key words: Culture, Creativity, Artistic Culture, Creativity.

Глобализация поставила современного человека в условия жить в быстро меняющемся мире, обществе, которое изменяется, адаптируется к новым временам и принимает новые формы существования. Границы взаимодействия расширились, что привело к необходимости пересмотра подходов к формированию культуры, и, в свою очередь, научить человека уважать культурные ценности своего и других народов.

В виду этого необходимо рассмотреть понятие культуры с разных сторон. Так, М.А. Сафронова в свое статье «Культура, как фактор развития интеллекта» рассматривает культуру как многосложное понятие, которое допускает различные трактовки. Например, А. Кребер считает, что люди приходят и уходят, а культура остается более или менее стабильной, являясь тем самым недоорганическим явлением, находящимся над их биологическим и психологическим основанием. Культура состоит из явных и неявных паттернов поведения, основанного на применении знаков (символов); она включает отличительные достижения групп людей, в том числе воплощенные в артефактах (памятники культуры); неотъемлемое ядро культуры состоит из традиционных (исторически сложившихся) идей и ценностей; культурные системы могут, с одной стороны, рассматриваться как продукт деятельности, а с другой – как факторы, которые обуславливают ее дальнейшее развитие. Д. Мацумото определяет культуру, как совокупность установок, ценностей, верований и поведения, разделяемых группой людей и передаваемых из поколения в поколение, которые относятся к внутреннему содержанию группового и индивидуального сознания. Ю.И. Александров рассматривает культуру, как среду, которая влияет не только на сознание и на поведение, но и на мозговые основы индивида.

И, наконец, Л.С. Выготский считает, что механизмы влияния культуры и общества на ход развития психики ребенка определяют две линии: первая – путь естественного созревания, вторая – путь овладения культурой, способами поведения и мышления. Вспомогательными средствами организации поведения и мышления, которые человечество создало в процессе своего исторического развития, являются системы знаков-символов (например, язык, письмо, система счисления и др.)

Таким образом, культура оказывает влияние не только на формирование убеждений, способов поведения, ценностей, но и на само мышление. Можно рассмотреть поликультурное образовательное пространство как естественную воспитательно-образовательную среду, которая отражает специфические характеристики социокультурного многообразия и способствует процессу саморазвития, самоидентификации и конструктивному эмоционально-целостному взаимодействию его участников в историческом и современном контекстах [1].

В Законе Российской Федерации «Об образовании» подчеркивается необходимость содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» отмечается, что при переходе к постиндустриальному, информационному обществу, при расширении масштабов межкультурного взаимодействия, особую важность приобретают факторы, влияющие на формирование коммуникабельности и толерантности молодежи [5].

При подготовке специалистов в области дизайна следует говорить об интеграции культуры будущего специалиста с эстетической стороной результатов его профессиональной деятельности или дизайном, где дизайн представляет собой процесс и результат художественной творческой проектной и конструкторской деятельности, ставящей своей целью создание новой гармоничной среды, удовлетворяющей социокультурные потребности личности [4].

В философском понимании «творчество» соизмеримо с атрибутом человеческой деятельности, оно представляет собой «необходимое, существенное, неотъемлемое свойство». Однако, творчество как свойство и атрибут родовой сущности человека не присуще ему с рождения. Творчество это приобретенное свойство, которое имеет тенденцию к развитию в течение жизнедеятельности человека; именно деятельность человека, основанная на преобразовании, является необходимым условием развития творчества. Творчество есть основа развития художественной культуры, поскольку

творчество предполагает дальнейшее развитие культуры как материальной, так и духовной [2].

Диалог культур через призму искусства нацеливает на поиск и постижение культурных смыслов художественной деятельности, формирует межкультурную коммуникацию средствами искусства, учит пониманию своей и чужих культур. Обращаясь к ценностям других культур, взаимодействие, обогащает собственный опыт, стимулирует творческий процесс [3].

Творчество и культура, в том числе и художественная, взаимосвязаны и взаимообусловлены между собой. Развитие творческих способностей у студентов колледжа способствует формированию владения культурой мышления, способности к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения. Это определяет стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства, осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности и делает студентов специалистами востребованными и культурными одновременно.

Список литературы

1. Блинова, Ю.Л. Арт-технологии как средство конструктивной коммуникации и невербального взаимодействия в условиях поликультурного образовательного пространства // Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия: Материалы III Международной научно-практической конференции (Казань, 19 ноября 2014 года) / Отв. ред. З.М. Явгильдина, Н.В. Шириева. – Казань: Отечество, 2015. С. 86–89.

2. Мочалов, Д.В. Творчество как основа развития художественной культуры // Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия: Материалы III Международной научно-практической конференции (Казань, 19 ноября 2014 года) / Отв. ред. З.М. Явгильдина, Н.В. Шириева. – Казань: Отечество, 2015. С. 138–141.

3. Соловьева, Е.Г. Диалог культур через призму искусства в современном лингвокультурологическом образовательном пространстве // Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия: Материалы III Международной научно-практической

конференции (Казань, 19 ноября 2014 года) / Отв. ред. З.М. Явгильдина, Н.В. Шириева. – Казань: Отечество, 2015. С. 164–167.

4. Плотникова, Л.В. Самостоятельная работа как фактор повышения качества профессионального обучения // Среднее профессиональное образование. 2017. №5. С. 16–18

5. Фахрутдинова, Р.А. Формирование толерантной личности студента в условиях поликультурного пространства вуза // Вестник ТГГПУ. 2010. №2(20). [Электронный ресурс]. URL: file:///C:/Users/567/AppData/Local/Temp/formirovanie-tolerantnoy-lichnosti-studenta-v-usloviyah-polikulturnogo-prostranstva-vuza.pdf (Дата обращения: 06.10.2020)

УДК 74:745

БУМАЖНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

К.Э. Агафонов

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются структура и возрастные особенности творческих способностей детей. Художественная деятельность выявляется как способ развития детских способностей в творчестве. Также освещаются современные формы художественной деятельности детей.

Annotation. The article examines the structure and age characteristics of children's creative abilities. Artistic activity is revealed as a way of developing children's abilities in creativity. It also highlights contemporary forms of children's artistic activity.

Ключевые слова: творческие способности, бумажное моделирование, детское творчество.

Key words: Creativity, Paper Modeling, Children's Creativity.

В XXI веке первое место по значимости в общественном развитии заняло образование. Оно, как ничто другое, ценится человеком. Важно понимать, что

благополучие государства напрямую зависит от образованности и творческих способностей конкретной личности, которая смогла реализовать все свои творческие идеи. В наш ускорившийся век наука, культура и образование претерпевают постоянные изменения, что постоянно добавляет проблемы и противоречия для гармоничного развития творческих и интеллектуальных способностей подрастающего поколения.

Актуальность темы обуславливается тем, что многие исследователи сводят проблему человеческих способностей к проблеме творческой личности: не существует особых творческих способностей, а есть личность, обладающая определенной мотивацией и чертами.

Бумажное моделирование, являясь большой областью творчества и включая в себя разнообразные виды, способствует развитию культуры, интеллекта, креативности, высокого художественного вкуса человека, обогащает стремления в преобразовании окружающего мира. Различные техники бумажного моделирования способствуют развитию чувства прекрасного, формированию пространственного воображения и умению находить практическое применение созданным предметам творчества.

Творческая деятельность – такая деятельность личности человека, которая претворяет в жизнь что-то новое, будь то реальный творческий продукт или идея в сознании самого человека. Один вид деятельности возможно назвать воспроизводящим, или репродуктивным. Его смысл заключается в том, что человек воспроизводит уже раньше создавшиеся и отработанные приёмы своего поведения, а также воссоздаёт следы от прежних впечатлений.

Человеческому воображению под силу воспроизводить новые комбинации, соединяя сначала первичные элементы действительности, а затем, соединяя уже то, что создалось человеком, его фантазией и т.д. И вот тут-то мы можем обозначить главнейший закон, которому подчиняется деятельность воображения человека. Закон можно сформулировать так: творческая деятельность воображения человека напрямую зависит от разнообразия и богатства прошлого опыта человека, потому что именно это опыт является основным материалом для построения чего-то творчески нового.

Какой же можно сделать педагогический вывод? Необходимо увеличивать опыт ребёнка, ведь это позволит создать прочную основу для его творческого

развития. Чем больше ребёнок узнаёт, слушает, переживает, тем большее количество материала для творческого построения он имеет [1].

У каждого человека есть способность к чему-то. Вместе с освоением какой-то области знания или дисциплины человеческие способности развиваются. Именно в действии способности оттачиваются и вырабатываются. К примеру, можно вспомнить случай композитора П.И. Чайковского. Он не имел абсолютного слуха, обладал плохой музыкальной памятью, на пианино играл бегло и некачественно, хотя музыкой занимался с детства. Лишь только после окончания училища правоведения он всерьёз занялся композиторской деятельностью. И, несмотря на всё это, Чайковского мы знаем как одного из величайших композиторов.

Именно в процессе овладения знаниями и умениями, совершая какую-то деятельность, человек перемещается с одной ступени на другую. Как следствие, изменяется и сущность его способностей. Давно известно, что даже самые талантливые люди всегда начинают с подражания кому-то и только потом, по мере накопления опыта, проявляют творчество.

Гениальность – это высшая степень проявления творческих способностей человека. К гениальности относится создание совершенно новых творческих произведений, которые открывают новую эпоху в становлении науки, культуры и искусства. К примеру, А.С. Пушкин создал уникальные произведения литературы, которые открыли новую страницу русской литературы и русского литературного языка. И талантливые, и гениальные люди обладают необыкновенно развитым воображением, наблюдательностью и умом.

В научной области творческие способности, как правило, проявляются гораздо позднее, чем в других областях деятельности, после двадцати лет. Но притом раньше других можно заметить математические способности. Важно всегда помнить, что любая творческая способность сама по себе не преобразуется в творческое свершение. Для получения результата человеку необходимы труд, знания, воля, желание и большая мотивация для творчества [2].

Созревание и развитие мозга человека происходит медленно. Учитывая тот факт, что кора больших полушарий играет важнейшую роль, но формируется при этом очень медленно, можно утверждать, что младенец рождается гораздо менее подготовленным к жизни, нежели детёныши животных. Но вместе с тем, младенец

имеет намного большие, чем у животных, возможности для приобретения новых навыков, знаний и умений. Всё это в итоге и позволяет ему стать полноценным человеком. Развитие ребёнка растягивается на период всего детства, и только примерно к 18-20 годам наступает зрелость, хотя некоторые его структуры формируются и гораздо позже.

Исходя из научных данных, мы можем увидеть, что существует серьёзная зависимость между созреванием тех или иных структур мозга и способностью человека выполнять ту или иную деятельность, решать те или иные задачи и проблемы. К примеру, в возрасте начала обучения в школе (6–7 лет) у человека формируется целый ряд структур в мозге, которые связаны со слуховым и зрительным восприятием, развитием движений и др.

Позднее и медленнее развиваются и формируются отделы больших полушарий (лобные доли). Они развиваются до 19-20 лет. Один из важнейших периодов – 7 лет. От развития лобных долей сильно зависит способность ребёнка к произвольному (сознательному, контролируемому, совершающемуся по определённому плану) поведению и деятельности. От их созревания, например, во многом зависит способность ребёнка сосредоточить внимание на не интересном ему материале, способность внимательно слушать на уроке, правильно организовать свою работу и т.п. [3].

Начальный этап обучения ребёнка в школе – наиважнейшая ступень в становлении ребёнка, его воспитании и развитии. Именно, исходя из этого, начальная ступень обучения должна базироваться на основе результатов прошлого воспитания и с учётом всей истории развития ребёнка. Задача педагогики по отношению к младшим школьникам состоит в том, чтобы раскрыть и понять их слабые и сильные стороны, а также обеспечить их полноценное развитие [4].

Развитие способностей младшего школьника требует от педагога веры, терпения, доброжелательности. Всё это составляет основу профессионализма учителя. Педагог не имеет права объяснять неудачи учеников их низким уровнем интеллектуального развития, так как многое зависит, прежде всего, от особенности содержания организации.

Каждый ребёнок вызывает у нас интерес сам по себе: неуспевающий и успевающий, лукавый или честный, красивый и не очень и др. Не стоит

забывать, что и каждый взрослый человек тоже самоценен и интересен сам по себе, вне социального статуса и профессии. Отсюда-то и вытекает главный принцип в деятельности педагога – подход к каждому ребёнку как к неповторимому и единственному, как к зарождающейся индивидуальности.

Творческие способности младших школьников отличаются от творческих способностей старших школьников и взрослых людей. Для младших школьников творчество является частью создания личности, развития эстетических понятий и восприятия, а также средством самовыражения. Творчество определяет характер детей, развивает в них самостоятельность, увлечённость любимым делом. В результате творческой деятельности развивается быстрота реакции, находчивость, оригинальность мышления.

В итоге можно сделать вывод, что развитие творческих способностей младших школьников – важный аспект педагогической деятельности и воспитания детей этого возраста. Они должны стать активными, самостоятельными, уметь принимать решения, творчески подходить к решению проблем, что необходимо для дальнейшей успешной социализации в обществе.

Список литературы

1. Айкина, Л.П. Сущность и специфика творческих способностей младших школьников // Мир науки, культуры, образования. 2011. №5(30). С. 6–8.

2. Березина, В.Г. Викентьев, И.Л., Модестов, С.Ю. Детство творческой личности. СПб.: Издательство Буковского, 1994. 60 с.

3. Кондратьева, Н.В. Развитие творческих способностей младших школьников // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. L-LI междунар. науч.-практ. конф. № 3–4 (50). Новосибирск: СибАК, 2015. С. 44–50.

4. Лук, А.Н. Психология творчества. М.: Наука, 1978. 125 с.

УДК 37.04

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КЕРАМИКЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Репьёва

М.М. Махмутова

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос обучения взрослых художественной керамике в дополнительном образовании через призму социально-педагогических условий.

Abstract. The article examines the aspect of teaching art ceramics to adults in additional education through the prism of social and pedagogical conditions.

Ключевые слова: обучение взрослых, андрогогика, социально-педагогические условия, дополнительное образование, керамика.

Key words: Adult Education, Androgogy, Social and Pedagogical Conditions, Additional Education, Ceramics.

В настоящее время образование взрослых приобретает всё большую популярность. Практика обучения взрослых дала мощный толчок исследовательской мысли и вызвала к жизни появление андрагогики – науки о теории и практике обучения взрослых. Проблемой обучения взрослых занимались множество деятелей педагогической науки, таких как: М.Ш. Ноулз, С.Н. Гавров, Б.М. Бим-Бад и др.

Сейчас под андрагогикой понимается теория обучения взрослых, научно обосновывающая деятельность обучающих и обучающихся по определению целей, задач, содержания, методов и форм обучения, организации процесса образования взрослых [1]. Необходимо так же уточнить, что в данной статье под понятием «взрослый» и схожих с ним понимается взрослый человек 50-60 лет. Согласно учебнику М. Хилько и М. Ткачевой, интересующий нас период – средняя взрослость (от 40 до 60 лет).

Определим несколько характерных особенностей взрослого обучающегося:

1. Ему принадлежит основная роль в обучении.

2. Стремление к самореализации, самостоятельности, самоуправлению.

3. Наличие жизненного (бытового, социального, профессионального) опыта, который может быть применён в качестве значимого источника обучения как его самого, так и его коллег.

4. Обучение осуществляется для решения актуальной проблемы и достижения конкретной цели.

5. Расчёт на безотлагательное применение полученных умений, навыков, знаний и качеств.

7. Процесс обучения взрослого организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах: диагностики, планирования, реализации, оценивания и, в определенной мере, коррекции результатов учебной деятельности [1].

Стоит отметить так же, что, несмотря на то, что у людей среднего возраста происходит снижение характеристик психофизических функций, это не отражается на функционировании познавательной сферы человека. Работоспособность остается на том же уровне и позволяет сохранять трудовую и творческую активность. В данном возрасте продолжается развитие способностей, связанных с профессиональной и повседневной деятельностью [1].

Ключевой социальной задачей дополнительного образования взрослых выступает предупреждение «относительной», функциональной неграмотности. При этом дополнительное образование менее консервативно, что позволяет педагогу проявлять творческие качества, качества исследователя.

В процессе обучения взрослых художественной керамике происходит приобщение к керамическому мастерству: знаниям стилей и методов художественной работы в прикладной деятельности, умениям их применять в творческой деятельности; навыкам определения функциональной значимости произведения; опыту анализа и обобщения творчества народных мастеров и профессиональных художников [2].

Декоративная деятельность взрослого обучающегося строится на основе художественной обработки керамики с более углубленным изучением её

художественных свойств. Как правило, занятия в дополнительном образовании имеют практический уклон, а передача теоретических знаний происходит в непосредственной связи с действием, что создаёт плодотворные условия в формировании более глубоких эстетических взглядов, формируют навыки в декоративной и изобразительной деятельности.

Задача формирования специальных умений в процессе обучения взрослых керамике является приоритетной, поскольку это необходимы базис для осуществления конкретного типа профессиональной деятельности [2].

В ходе исследования становится очевидным, что высокий уровень самосознания и ответственности человека – это первый фактор, или условие, при котором возможно использование андрагогических принципов обучения. Значимым при этом является условие предварительного знакомства с курсом, выбранным для последующего изучения с пожилыми учащимися, и высокая степень осведомленности в освещаемой сфере.

Второй фактор – наличие жизненного опыта у обучающегося. Одним из основных признаков взрослости человека является опыт. Он может выступать в качестве одного из источников обучения как обучающегося, так и его коллег. В процессе обучения взрослых рассматриваются и бытовой опыт (семейный, повседневный), и социальный (общение в определенной социальной среде), и профессиональный (опыт трудовой деятельности). Андрагогический подход в обучении следует использовать в той мере, в какой индивид обладает этими разновидностями жизненного опыта.

В профессиональном опыте следует учитывать два момента. Первый – присутствие практических навыков и умений в той или иной сфере деятельности. Это может служить как базой для дальнейшего обучения данного индивида, так и источником обучения его коллег; так же служить объектом систематизации и теоретического обоснования для придания более четкой и стройной системы подготовки в данной области деятельности [4].

Мотивация является важным фактором в обучении. Высокая мотивация определяется целеустремленностью обучающегося, его ответственным отношением к учебной деятельности. Как правило, мотивация определяется стремлением обучающегося при помощи обучения достичь определенной

конкретной цели: получить любимую профессию, достичь определенного социального и профессионального статуса, оказаться на первых ролях в учебе и т.п.

Главными характеристиками деятельности по обучению взрослых являются активная роль обучающегося в построении и осуществлении программы обучения, с одной стороны, и совместная деятельность обучающегося и обучающего, с другой. Очень важно в процессе обучения достичь того, чтобы атмосфера была дружеской, неформальной, основанной на взаимном уважении, совместной работе, при поддержке и ответственности всех участников учебной деятельности.

Таким образом, обучение взрослых подразумевает под собой специфическую систему принципов, подходов и условий, характерную только для людей старшего возраста. В ходе исследования нами был изучен аспект социально-педагогических условий обучения взрослых керамике в системе дополнительного образования. Исходя их вышеизложенного, можно обобщить, что андрогогика – молодая и быстро развивающаяся наука, которая позволяет расширить не только педагогику как науку, но и помочь людям старшего поколения реализовать в полной мере свой потенциал. Социально-педагогические условия могут выступать здесь как хорошее подспорье для педагогического творчества. Знание этих условий и понимание их механизмов действия позволяют педагогу сделать процесс обучения наиболее эффективным.

Список литературы

1. Бирюкова, Н.А. Андрагогика (наука об обучении взрослых) как актуальное направление современной образовательной практики // Вестник Марийского государственного университета. 2008. № 2. С. 52–56.

2. Гуторова, И.Н., Ерофеева, А.В. Методические принципы преподавания художественной керамики в вузе // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт. Белгород: ООО ГиК, 2018. С. 37–41.

3. Змеев, С.И. Становление андрагогики (Развитие теории и технологии обучения взрослых): дис. ... д-ра пед. наук (13.00.01). М., 2000. 179 с.

4. Стародуб, И.В. Пути решения проблем обучения взрослых в Многофункциональном центре прикладных квалификаций // Проблемы и перспективы развития образования: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Пермь, январь 2013 г.). Пермь: Меркурий, 2013. С. 139–142.

УДК 378

МЕТОДИКА ВАЛЕРИЯ БРАЙНИНА КАК ЭФФЕКТИВНАЯ СИСТЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ СОЛЬФЕДЖИО

А.А. Михайловская

Московский педагогический государственный университет

г. Москва, Россия

Аннотация. В данной статье рассмотрена методика развития музыкального мышления Валерия Брайнина как возможный механизм усовершенствования процесса обучения предмету сольфеджио. Проанализированы основные положения данной методики, такие как прогнозирующее восприятие, метод графических представлений, система релятивной звуковысотной и ритмической сольмизации.

Abstract. This article discusses the method of the development of musical thinking by Valeri Brainin as a possible mechanism for improving the solfeggio learning process. The main aspects of this method are analyzed, such as predictive perception, the method of visual representations, the relative pitch and rhythmic solmization.

Ключевые слова: сольфеджио, прогнозирующее восприятие, метод графических представлений, релятивная сольмизация.

Keywords: Solfeggio, Predictive Perception, Method of Visual Representation, Relative Solmization.

На протяжении XX века, одновременно с процессами экстенсивной и интенсивной эволюции музыкального искусства, происходило становление и развитие сольфеджио как научной дисциплины, формирование методики преподавания сольфеджио как учебного предмета, совершенствование методов

развития музыкальных способностей как основной педагогической цели данного учебного курса. Однако господство традиционной классической системы привело к некоторому «застою» в теории, методике и практике преподавания сольфеджио, несогласованности целей сольфеджио как учебного предмета с музыкально-эстетическими реалиями художественной культуры XX века.

Возникший теоретико-методологический и эмпирический кризис явился катализатором к появлению и апробации новых методик, ориентированных на познание и практическое освоение современной музыки, на более глубокое освоение музыкального языка во всех его проявлениях. Однако, несмотря на очевидную педагогическую и музыкально-эстетическую результативность, не все инновационные проекты удалось интегрировать в массовый образовательный процесс уроков сольфеджио. Некоторые методические системы продолжают использоваться локально, в рамках авторских школ, не получая широкого внедрения, популяризации, а, следовательно, не имея возможности усовершенствовать образовательный процесс, повысить качество подготовки в классе сольфеджио в глобальном, национальном или же международном масштабе.

В связи с этим остро встает проблема поиска и анализа современных авторских методик преподавания сольфеджио как оптимального методического инструментария для эффективного развития музыкальных способностей обучающихся.

Исследовательского внимания современного преподавателя сольфеджио, педагога-музыканта, заслуживает авторская методика развития музыкального мышления Валерия Брайнина. Предметом его внимания является музыкальное восприятие и мышление как ключ к практическому пониманию музыкального языка. Данная методика опирается на следующие понятия:

− «прогнозирующее восприятие» как способ рационального изучения музыкального языка;

− «две координаты музыкального языка»: вертикальные (звуковысотность) и горизонтальные (ритм) параметры музыки;

− следствие двух координат музыкального языка – гармоническое и полифоническое слышание.

Главное место в исследованиях В. Брайнина занимает идея прогнозирующего восприятия, то есть внутреннего «предслышания» музыки. Этот метод предусматривает классификацию мотивов в порядке их употребительности в музыкальных произведениях: «… для мелодических феноменов это значит, что учащиеся будут осваивать (на слух и через сольфеджирование) сначала наиболее распространённые феномены, затем наиболее распространённые вариации этих феноменов, затем наиболее распространённые вариации вариаций и т.д.» [3, с. 17] Самые первые изучаемые интонации – простые, включающие нисходящее движение между основными ступенями мажорного лада (V и I), затем добавляются VI, VII ступени, и позднее изучаются все остальные ступени мажора и минора. Таким образом, дети создают для себя определенный стандарт мелодического движения, и при знакомстве с каждой новой ступенью этот стандарт будет разрушаться, и в результате появляется новый более сложный стандарт. Это позволяет детям накапливать мелодический опыт и воспитывать в себе прогнозирующее восприятие.

Для освоения «вертикальной координаты» музыкального языка В. Брайнин предлагает способ, основанный на методе графических представлений [1] и слоговой системе релятивной сольмизации. Созданная автором модель представляет собой наглядную схему звукоряда, где каждая ступень обозначена своим определенным цветом, а взаимоотношение ступеней показано с помощью разных геометрических фигур. Изучив явление синестезии, или «цветного слуха», Брайнин сопоставил спектр из двенадцати оттенков (от ярко-красного до фиолетового) и квинтовую цепь между звуками «fis» и «des» с серединой – тоникой – на звуке «c». Таким образом, тоника соответствует середине спектра – зеленому цвету, символизирующему спокойствие и отражающему главную функцию этой ступени. Данная модель и ее вариации предназначены для сольфеджирования в любой тональности и в любом ладу или модусе. Для простоты ее восприятия детьми могут быть использованы образы-ассоциации: модели – это «домики»: мажорный, минорный и общий (двенадцатиступенная модель); цветные фигуры – «квартиры» (ступени лада), а пустые – «лифты» (проходящие звуки). В дальнейшем происходит

усложнение модели до семнадцати ступеней путем добавления в нее энгармонизмов для наглядного изображения звуковысотной системы.

По словам автора, при наличии электронного инструмента с запрограммированной настройкой в семнадцатитоновой темперации в совокупности с данной графической моделью, возможно развить у детей микрохроматический слух.

В дополнение к графической модели В. Брайнин предлагает систему релятивной сольмизации в нескольких вариантах [2]. Как отмечает автор, весьма удобна в использовании система Х. Кальюсте (слоги «Ё, ЛЕ, ВИ, НА, ЗО, РА, ТИ») в силу её распространенности, но с некоторыми модификациями, например, минорная тоника не расположена на VI ступени мажора, тоники обоих ладов совпадают. Также, проанализировав многие существующие системы сольмизации, В. Брайнин создал новую, не пересекающуюся с ними по содержанию систему. В ней используется порядок гласных звуков, расположенных в фонемном ряду от заднего ряда к переднему: О-У-А-Э-И. Подобно разрешениям неустойчивых ступеней в устойчивые, фонемы также «разрешаются» в соседние по фонемному ряду в зависимости от направления движения. Данный релятивный метод опирается на феномен синестезии и представляет собой совокупность взаимосвязанных приемов, направленных на глубокое понимание ладового устройства. Зрительные ассоциации – цвет, геометрическая форма, а также фонетические параллели помогают развитию ладового чувства и относительного звуковысотного слуха.

Другая координата музыкального языка – «горизонтальная» – также может быть изучена при помощи сольмизации, в данном случае ритмической, которая подразумевает передачу ритма при помощи определенных слогов [5]. Оригинальность данной системы заключается в том, что внимание обращается не на длительности нот, а на их позицию в такте и на ритмические акценты, поэтому данный подход называется позиционным. В. Брайнин выделяет четыре вида позиции звука в доле: сильная, слабая, слабейшая и сильнейшая, которые обозначаются определенными слогами в соответствии с их положением в такте. Таким образом, учащиеся не просто «высчитывают» длительность нот, а видят их в контексте ритмического (а позднее и мелодического) движения.

В. Брайниным была создана система ритмических формул – кадансов, которые обеспечивают наглядность и простоту освоения ритмической сольмизации.

Гармоническое «слышание», как синтез двух музыкальных «координат», раскрывается В. Брайниным с позиции предслышания, создания и последующего разрушения инерции восприятия (как и в случае с мелодией), поэтому функциональная сторона аккорда играет большую роль, чем сонорная.

В полифоническом «слышании» В. Брайнин также выделяет значимость горизонтальной координаты, ставя задачу работы именно с общим ритмом, создаваемым двумя голосами вместо наблюдения за одним главным голосом.

Таким образом, подход В. Брайнина может характеризоваться как системно-комплексный, так как включает в себя идею прогнозирующего восприятия, развитие относительного слуха путем графической системы и элементов синестезии, развитие чувства ритма при помощи сольмизации. Все это, особенно прогнозирующее восприятие, позволяет изучить музыкальный язык «изнутри», начиная с практического освоения его сути.

Методическая система В. Брайнина получила международное признание, однако в основном реализована в музыкальных образовательных учреждениях, где автор системы сам принимает активное участие в её внедрении, в организации учебного процесса детей раннего возраста (например, в «Международной музыкальной школе Брайнина»), а также в подготовке педагогов-музыкантов на базе авторских лабораторий (например, в ФГБОУ ВО МПГУ в г. Москва).

Список литературы

1. Брайнин, В.Б. Мультикультурные и междисциплинарные идеи в сольфеджио. Метод графических представлений как средство развития музыкального слуха. Микрохроматический слух. «Цветной» слух // Урок музыки в современной школе. Методологические и методические проблемы современного общего музыкального образования: материалы международной научно-практической конференции (12-13 апреля 2011 года) / Ред.-сост. Б. С. Рачина. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена. С. 61–72.

2. Брайнин, В.Б. О возможной рациональной слоговой системе релятивной сольмизации // Урок музыки в современной школе. Методологические

и методические проблемы современного общего музыкального образования: материалы международной научно-практической конференции (12-13 апреля 2011 года) / Ред.-сост. Б.С. Рачина. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. С. 73–97.

3. Брайнин, В.Б. Прогнозирующее восприятие как необходимое условие понимания музыки и обучения музыке // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве: материалы XVI Международной научно-практической конференции / под науч. ред. Л.С. Майковской, А.П. Мансуровой. М.: МГИК, 2019. С. 13–21.

4. Брайнин, В.Б. Развитие прогнозирующего восприятия музыки у детей // Музыкальное образование в социокультурном развитии личности: материалы международной научно-практической конференции. М.: МГИК, 2012. С. 233–243.

5. Брайнин, В.Б. Сквозь магический кристалл: о развитии опережающего восприятия музыкального ритма у детей // Искусство и образование. 2010. № 3(65). С. 139–168.

6. Брайнин, В.Б. Статистическое обоснование оптимальных мелодических оборотов для начального этапа слухового освоения музыкальной звуковысотной системы // Музыкальное искусство и образование. Вестник кафедры ЮНЕСКО. 2018. № 1 (21). С. 106–121.

УДК 37.013

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА «МИНИ-КОНЦЕРТ» В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АНСАМБЛЯ СКРИПАЧЕЙ

М.Н. Курлапов

Детская музыкальная школа №3 имени Д.Д. Шостаковича

г. Екатеринбург, Россия

Аннотация. В статье раскрывается один из методов формирования готовности к художественному общению, основанный на взаимодействии участников и руководителя (дирижера) в процессе исполнения и работы над произведением. Описывается понятие готовность к художественному общению, а также уделяется внимание особенностям ансамблевой деятельности.

Abstract. The article reveals one of the methods of forming readiness for artistic communication, based on the interaction of participants and the Director (conductor) in the process of performance and work on the work. The concept of readiness for artistic communication is described, and attention is paid to the peculiarities of ensemble activity.

Ключевые слова: ансамбль, методика, художественное общение, взаимодействие, концерт.

Key words: Ensemble, Technique, Artistic Communication, Interaction, Concert.

Музыка занимает особое, уникальное место в воспитании детей младшего школьного возраста. Это объясняется и спецификой этого вида искусства, и психологическими особенностями детей этого возраста. По мнению Т.С. Скомороховой, исследования в сфере формирования музыкальной культуры детей младшего школьного возраста имеют высокую актуальность, в результате того, что именно младший школьный возраст, как отмечается в психолого-педагогических работах (Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и др.), является сенситивным периодом для формирования музыкального вкуса и музыкальной культуры [4].

На сегодняшний день ансамблевое искусство активно развивается, что способствует духовному, эмоциональному и интеллектуальному объединению музыкантов. По мнению историков, это обусловлено значением социальной роли, которую выполняет в современности ансамблевое исполнительство. Оно способствует созданию творческого, психологически комфортного коллектива, включающего в свой состав исполнителей как разных специальностей, так и разных психотипов [2, с. 267].

Игра в ансамбле расширяет музыкальный кругозор у детей, помогает развивать важные качества: умение слушать не только себя во время игры, но и других участников коллектива и их партии, умение исполнять не только ведущий голос, но и подголоски (вторые и третьи партии), аккомпанируя главному голосу. Умение играть разные партии в ансамбле учит понимать и слушать музыку, выделять из партии тему, второстепенные голоса и аккомпанемент. Для игры в ансамбле необходимым является умение

передавать мелодию из голоса в голос своим партнерам, не разрывая при этом музыкальную ткань. Все это стимулирует развитие слаженности и способствует совместному пониманию первоначального замысла автора и идеи произведения [3].

Игра в ансамбле воспитывает в учащихся музыкальную культуру, эрудицию и образованность, способствует увеличению уровня восприятия музыкального произведения и пониманию дирижерского жеста и того, что хотел сказать автор произведения (его замысел). Именно в многогранном процессе художественного общения происходит становление талантливых музыкантов, которые научаются понимать не только субъективное отражение замысла автора, но и внести свою лепту в общую картину звучания музыкального произведения.

Ансамблевая деятельность и работа в ансамбле должна опираться на готовность к художественному общению, без которого нельзя понять замысел автора и донести его наиболее полно до зрителя. Анализ работ авторов позволяет определить понятие готовности к художественному общению, как совокупность мотивационных, личностных, психологических, физических и когнитивных свойств личности, способствующих как нереальному («квази»), так и реальному взаимодействию между реципиентом и автором в ходе восприятия произведения, реальному взаимодействию между зрителями по поводу художественного произведения и реальному взаимодействию между исполнителями в процессе воссоздания авторской интерпретации художественного произведения.

Для формирования готовности к художественному общению была разработана и апробирована методика, состоящая из трех этапов: технического, коммуникационного, исполнительского. Основным методом работы на исполнительском этапе стал «мини-концерт». В его основу положен принцип Д. Б. Кабалевского «единства художественного и технического» [1, с. 126].

Невозможно научить ребенка не бояться сцены без концертной практики. Для этой цели проходят мини-концерты, на которых участники ансамбля начинают чувствовать себя артистами. На занятиях из каждого голоса выбираются один или два участника. Выбор обусловлен проблемами в исполнении того или иного произведения у конкретных детей, а также

необходимостью «подтянуть» или решить поставленную задачу для конкретного ребенка. Для получившейся концертной группы формируется репертуар, состоящий из нескольких произведений (не более трех).

Сложность быть артистом на таком «концерте» заключается в том, что приходится играть «для своих». И так как коллектив один, то все участники знают, как должно звучать произведение и как звучит каждая партия (лучше или хуже в зависимости от того, какую партию исполняют они сами). Ошибок в такой структуре не прощают, дети становятся сами для себя самыми строгими судьями. В этот момент очень важно не отпугнуть от сцены. Руководитель после мини-концерта всегда проводит опрос, целью которого служит выявление и понимание ошибок как исполнителем, так и слушателями, с одной стороны (что необходимо для создания слухового контроля). С другой стороны, руководитель объясняет механизмы сценического волнения, объясняет, что делать, если забыл текст или не вступил вовремя. Говорит о том, что сцена всегда все «скрадывает» и для концерта нужно быть готовым на сто двадцать процентов. Помимо этого, объясняет детям, что все могут ошибиться и что сегодня на этом концерте играл кто-то другой, а на следующем будешь играть ты. Это достаточно сильно мобилизует детей для самостоятельной работы дома по разучиванию партий. В данной работе происходит постоянный контроль и работа над улучшением качества исполнения. После проведенного опроса руководителя и его комментариев проводится работа над ошибками. Если есть проблемы, то они решаются педагогами, либо при помощи старших участников ансамбля, либо при помощи самих детей из группы. Происходит корректировка и обогащение новыми задачами. Работа на этом этапе построена таким образом, что участники коллектива находятся в постоянном диалоге.

По завершению мини-концерта происходит рефлексия и итоговое обсуждение занятия:

- находятся положительные стороны исполнения;
- делаются выводы по ошибкам и недочетам;
- рассматриваются вопросы профессионального роста участников коллектива;
- обсуждаются планы будущих репетиций, их тематика, состав участников, необходимое оборудование.

В этот период решаются очень важные вопросы ансамблевого исполнительства и развития навыков взаимодействия, которые в дальнейшем необходимы для концертной деятельности:

- умение держаться на сцене;
- преодоление возникающих технических трудностей;
- умение чувствовать партнера, а также умение «подстраховать» его для лучшего достижения поставленной в данный момент исполнительской задачи и реализации художественного замысла.

Таким образом, у тех обучающихся, которые имеют опыт ансамблевой игры, развитие готовности к художественному общению имеет более высокий уровень, чем у их сверстников, которые выступают исключительно сольно.

Описанный метод позволяет решать сложные исполнительские задачи, такие как: свободная ориентация в нотном тексте, согласованные действия участников в вопросах фразировки, ритмическая точность, приемы звукоизвлечения, ощущение пульса исполняемого произведения. Совместная исполнительская деятельность способствует формированию универсальных навыков взаимодействия, которые потом реализуются в повседневной жизни.

Список литературы

1. Кабалевский, Д.Б. Как рассказать детям о музыке. М.: Просвещение, 1989. 191 с.

2. Польская, И.И. Камерный ансамбль: История, теория, эстетика: монография. Харьков: ХГАК, 2001. 396 с.

3. Радзецкая, Е.А. Специфика процесса музыкальной коммуникации на занятиях по дисциплине «камерный ансамбль» // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. 2019. № 1. С. 115–125.

4. Скоморохова, Т.С. Формирование музыкальной культуры младших школьников в условиях дополнительного образования // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 2 (39). С. 124–125.

УДК 78.05

НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «СЛУШАНИЕ МУЗЫКИ» ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 1-3 КЛАССОВ В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ И ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

В.В. Лутков

Н.Г. Тагильцева

Уральский государственный педагогический университет

г. Екатеринбург, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются направления деятельности детской музыкальной школы и детской школы искусств по введению «национально-регионального компонента» в содержание рабочей программы учебного предмета «Слушание музыки». Рассматриваются произведения, которые обучающиеся не только осваивают на занятиях по предмету «Слушание музыки», но и на занятиях по предмету «Хоровой класс». Представлены такие формы работы, как встречи с композиторами, совместные концертные выступления детей с композитором, представляющим свое творчество в детской музыкальной школе и детской школе искусств. Раскрыт опыт введения примеров регионального изобразительного искусства в те или иные музыкальные мероприятия. Определено, что внедрение национально-регионального компонента позволяет расширить представления обучающихся 1-3 классов об особенностях культуры определенного региона Российской Федерации.

Abstract. The article discusses the activities of the children's music school and the children's art school to introduce a "national-regional component" in the content of the work program of the subject "Listening to music". The article deals with works that students not only learn in classes on the subject of "Listening to music", but also in classes on the subject of "Choral class". We consider such forms of work as meetings with composers, joint concert performances of children with a composer who presents his work at a children's music school and a children's art school. The article presents the experience of introducing examples of regional fine arts in various musical events. It is determined that the introduction of the regional component allows to expand the

representation of students in grades 1-3 on the peculiarities of the culture of a particular region of the Russian Federation.

Ключевые слова: национально-региональный компонент, культурный код, Союз композиторов России, детская музыкальная школа, детская школа искусств.

Key words: National And Regional Component, Cultural Code, Union of Composers of Russia, Children's Music School, Children's Art School.

Российская Федерация – многонациональная страна. По официальным данным на ее территории проживает до 190 национальностей и народностей [4]. Каждый регион имеет свою национальную культурную особенность, традиции, свой уникальный культурный код. Данное определение имеет толкование в Большом толковом словаре по культурологии (Б.И. Кононенко), которое гласит, что культурный код является ключом к пониманию данного типа культуры. Он является закодированной в определенной форме информацией, которая позволяет идентифицировать культуру [1] и идентифицировать каждого проживающего в регионе человека с ней.

Культурный код может быть закодирован в различных произведениях искусства: музыкальном, художественном, хореографическом, в литературе, декоративно – прикладном искусстве и т.д. Что касается музыкальной культуры определенного региона, то создающие ее композиторы имеют определенную особенность музыкального языка, зависящую от национальных, этнических черт и тех народных музыкальных традиций, которые существуют в этом регионе. Ознакомление с такими традициями призваны осуществлять различные учреждения культуры и в том числе детские музыкальные школы и детские школы искусств. Они, как правило, находясь в том или ином регионе Российской Федерации, в содержания своих образовательных программ вводят национально-региональный компонент.

Понятие «национально-регионального компонента» или «регионального компонента» рассматривается как «часть содержания образовательного процесса, которая отражает национальное и региональное своеобразие культуры (родной язык, литература, история, география региона), особые потребности и интересы в области образования народов нашей страны в качестве субъектов

федерации» [2, с. 76]. Данное понятие подразумевает расширение содержания программ учебных предметов за счет определенных методических или практических материалов. О необходимости введения регионального компонента указывали многие педагоги детских музыкальных школ и детских школ искусств [5]. Примером расширения образовательной программы за счет введения произведений искусства, созданных в регионе, является работы двух школ города Екатеринбурга. Педагогическое сообщество МБУК ДО «Екатеринбургская детская музыкальная школа №8» и МБУК ДО «Детская школа искусств № 7» г. Екатеринбурга, совместно с администрациями учреждений пришло к идее включения в предмет «Слушание музыки» в качестве учебно-методического и музыкального материала произведения ряда уральских композиторов, таких как Е.С. Щекалев, Ю.Е. Щекалева, А.Б. Бызов и В.Д. Биберган.

Данные композиторы являются авторами множества произведений для различных возрастных групп детей. Для обучающихся в 1-3 классов детских школ искусств и детских музыкальных школ в программу по учебному предмету «Слушание музыки» были включены: фрагменты к театральным спектаклям Ю.Е. Щекалевой (детский мюзикл «Лубяная избушка» и музыкальная сказка «Королевский бутерброд»), произведения для детского хора Е.С. Щекалева («Радуга», «Сенокос», «Петухи»).

Следует отметить, что эти же хоровые произведения затем были разучены детьми на занятиях по учебному предмету «Хоровой класс», кроме того учащиеся этих школ исполняли хоровые произведения А.Б. Бызова: «Песня о дружбе», «Уходит лето», «Цикл из трех пьес» на стихи Б. Заходера. В программу по учебному предмету «Слушание музыки» были включены и произведения В.Д. Бибергана (маленький концерт оркестра народных инструментов «Веселый Торжок», концертная сюита для женского вокального трио и ансамбля народных инструментов «Русские потешки»), а также музыка к кинофильмам А.Б. Бызова (к/ф «Алиса в стране Метрополитении»), музыка к спектаклям Н. Воронова «Следствие» и С. Козлова «Поющий поросенок». Некоторые произведения для включения в образовательный процесс педагогами школ были получены в региональной общественной организации «Союз композиторов Свердловской области» [3].

Помимо включения в процесс изучения учебного предмета «Слушание музыки» произведений уральских композиторов, преподаватели двух названных школ в рамках учебных занятий по слушанию музыки проводили с ними творческие встречи, на которых уральские композиторы рассказывали об особенностях уральской музыкальной школы, демонстрировали свои новые работы, знакомили с известными широкому кругу любителей музыки, но неизвестными для детей, произведениями. Учащиеся школ активно включались в такие встречи, исполняя на определенных инструментах, в хоре, в ансамблях произведения этих композиторов. Примечательно, что сами дети изготовляли для этих встреч памятные сувениры с уральской символикой и с удовольствием дарили их композиторам.

Следует отметить, что в детской музыкальной школе и детской школе искусств концертные программы и творческие встречи с композиторами сопровождались виртуальными выставками работ таких уральских художников, как: А.К. Денисова-Уральского, В.М. Воловича, А.А. Пастухова, В.М. Асанова и др. Были показаны фрагменты Музыкального фестиваля «Грани искусства Евгения Родыгина». Внедрение национально-регионального компонента в содержание рабочей программы «Слушание музыки» может быть актуальным и для любого другого региона Российской Федерации, так как творческое наследие композиторов, проживающих в каждом субъекте Российской Федерации, представляет огромную культурную ценность, в которой заложен уникальный культурный код определенного региона.

Список литературы

1. Кононенко, Б.И. Большой толковый словарь по культурологии. М: Вече, 2003. 512 с.

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

3. Региональная общественная организация Союз композиторов Свердловской области [Электронный ресурс]. URL: https://sokomso.ru/members (Дата обращения: 06.09.2020)

4. Статистика России: [Электронный ресурс]. URL: https://rosinfostat.ru/natsionalnyj-sostav/ (Дата обращения: 06.09.2020)

5. Тагильцева, Н.Г. Современные проблемы художественного образования детей в Свердловской области // Педагогика искусства. 2011. № 2. С. 1–9.

УДК 78.05

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ ИГРЕ НА СТРУННО-СМЫЧКОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ В ДМШ

Н.А. Жданова

Детская школа искусств

г. Казань, Россия

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются проблемы, касающиеся процесса обучения современных детей на струнно-смычковых инструментах в ДМШ, приобщению их к струнно-смычковому искусству и исполнительству. Автор также выводит систему факторов, которые оказывают достаточно мощное воздействие на эти процессы, делает вывод о том, что только комплексное решение проблем и присущих им противоречий может способствовать эффективному обучению современных детей в классах струнно-смычковых инструментов в российских ДМШ.

Abstract. This article explores the challenges of teaching modern children on string-bowed instruments in Children Musical School and incorporating them into string-bow art and performing. The author identifies problems, as well as displays a system of factors that have a powerful effect on these processes, concludes that only a comprehensive solution to the problems and inherent contradictions can contribute to the effective training of modern children in the classes of string-bow instruments in the Russian CMS.

Ключевые слова: музыка, струнно-смычковые инструменты, проблемы, обучение.

Key words: Music, String-Bowed Instruments, Problems, Training.

В настоящее время проблемы обучения детей игре на струнно-смычковых инструментах представляются необычайно актуальными. Они связаны с рисками для развития музыкальной культуры и образования (опасность недокомплектации симфонических и камерных оркестров, образовательных организаций квалифицированными кадрами, упадок струнно-смычковой культуры и исполнительства на струнно-смычковых инструментах, снижение интереса к данным инструментам и музыкальному исполнительству на них и др.). Важным шагом российского государства, направленным на разрешение этих проблем, явилось утверждение Правительством России Федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре дополнительных предпрофессиональных программ в области музыкального искусства, в частности – программы по направлению «Струнно-смычковые инструменты». Однако стоит заметить, что внедрение этих программ в образовательную деятельность далеко не в полной мере может способствовать разрешению приведенных выше проблем.

Сложности, связанные с обучением детей игре на струнно-смычковых инструментах в ДМШ, можно классифицировать в зависимости от их отношения к культурным, социальным, образовательным, педагогическим сферам, отражающим как внутренние, так и внешние противоречия. Развитие исполнительства на струнно-смычковых инструментах и обучение детей им в ДМШ зависят от разрешения этих проблем, относящимся к довольно значимым сферам и факторам, к числу которых следует отнести: деятельность социальных институтов, современный музыкальный ландшафт, глобальные тенденции развития современного мира, культурно-образовательные парадигмы, система социально-культурных и индивидуальных ценностей и предпочтений, современный жизненный уклад современных граждан России др. Рассмотрим эти проблемы более подробно.

Социальные и социокультурные проблемы. К ним необходимо отнести проблемы оценки значимости профессии музыканта, музыкальной культуры и музыкального искусства для населения России. Большое значение имеет культивирование в России традиций инструментального музицирования на струнно-смычковых инструментах, которые были характерны и остаются таковыми для ряда европейских стран.

Социальные институты оказывают значительное воздействие на состояние общей и музыкальной культуры, на формирование отношения к струнно-смычковым инструментам, исполнительство и обучение на них. К сожалению, разобщенность в направлениях деятельности и в политики этих институтов не способствует разрешению приведенных нами проблем. Если государство старается выступить гарантом сохранения музыкальной культуры во всех ее ипостасях и проявлениях, то деятельность подавляющего числа каналов СМИ либо индифферентна, либо выражается в озвучивании низкопробных поделок массовой музыкальной культуры, захламляющих музыкальное сознание наших граждан разных возрастов. На этом фоне нивелируется отношение к музыкальному воспитанию профессии музыканта, к академическому музыкальному искусству, что, так или иначе, отражается и на приобщении детей к струнно-смычковому искусству. Деятельность социальных институтов (государства, образования, СМИ, социальной защиты, конфессий) нескоординированы, что также не позволяет эффективно проводить единую культурную политику.

Сфера современной культуры характеризуется многовекторностью. Параллельно сосуществуют и развиваются разные её направления – народная, академическая, массовая, профессиональная. Главной проблемой является то, что в настоящее время наибольшее внимание населения России привлекают жанры популярной массовой музыки, в которых струнно-смычковые инструменты не находят должного отражения и внимания, что не способствует адекватной оценке их значимости и пропаганде.

Наряду с приведенными факторами на приобщении детей к струнно-смычковым инструментам негативно сказываются процессы в области российского образования. Проблемы образования затрагивают такие аспекты как выбор образовательного вектора, обновление целей и организации обучения в ДМШ. Во многих ДМШ не изжита косность административного ресурса, который «цепляется» за старые образовательные модели. Несмотря на то, что Концепция развития дополнительного образования детей предусматривает отказ от формализации учебного процесса, многие руководители остаются в плену давно отживших свой век представлений и поныне существующих в головах чиновников от образования. В связи с этим программы ориентированы на

достижение определенных – формальных – параметров обучения, а не на духовное и музыкально-эстетическое развитие ребенка, не на воспитание любви к музыке и искусствам. Отказ от формализации образовательного процесса предполагает большую свободу для преподавателя в реализации программ, внедрение на уроках ансамблевых форм игры, обучения навыкам импровизации, подбора по слуху, игры в ансамбле и др.

Несмотря на прямое и опосредованное влияние приведенных факторов, в конечном счете, ведущую роль в выборе видов обучения в сфере дополнительного образования играют родители учеников или лица, их замещающие. Надо учитывать, что в нынешних условиях дети и их родители имеют широкой спектр возможностей для выбора занятий в системе дополнительного образования. Это и хореография, и ИЗО, и спортивные секции. В данной ситуации у родителей возникают проблемы с выбором пути развития их детей за пределами общеобразовательной школы.

Какие же факторы влияют на приобщение современных детей к исполнительству на струнно-смычковых инструментах?

Первый – забота родителей о духовном и музыкально-эстетическом развитии детей, их осознанный подход к выбору вида занятий.

Второе: состояние музыкальной культуры и исполнительства на струнно-смычковых инструментах.

Третье – отношение родителей к определенному струнно-смычковому инструменту, предпочтения родителей в выборе инструмента для обучения в ДМШ.

Четвертое: желание и музыкальные предпочтения самого ребенка.

Пятое – знание о личностных качествах педагога-музыканта, обучающего игре на данном инструменте, личные контакты.

Шестое – иное (казуальные факторы: не прошел по конкурсу на другие инструменты, «мама привела», «потому, что занимается друг», советы со стороны и т.д., и т.п.).

Ряд проблем возникает и в процессе обучения. Первое, с чем сталкивается юный музыкант, попавший в класс струнно-смычковых инструментов, – это необходимость сочетания упорного труда при сохранении интереса к занятиям. Его труд связан с освоением гамм, арпеджио, этюдов, технических упражнений,

а также музыки, которая может не всегда нравиться ему. В классе большое значение придается выработке *базовых инструментальных навыков* (чистоты интонации, овладению приемами и штрихами) и в меньшей степени – творческих навыков (импровизации, артистического перевоплощения, формированию музыкальной культуры, художественно-эстетических знаний, ценностей и отношений).

Система организации зачетов и экзаменов, контрольных уроков, безусловно, должна способствовать контролю качества образования в классе, однако необходимо учитывать, что она максимально соответствует задачам реализации программ предпрофессиональной подготовки и малопригодна для учебного процесса тех, кто занимается по программам общеэстетического развития. В последнем случае учебный процесс не должен строиться только от зачета к зачету. Дети должны как можно больше музицировать и выступать на сценах – от праздничного концерта для родителей до выступления на престижных конкурсах и т. д.

Поистине огромное значение имеет психолого-педагогическая атмосфера в классе, та атмосфера, в которой пестуется юный музыкант, где есть ответственность и строгость, в то же время любовь к музыке, творчеству, все то, что создает благоприятную почву для дальнейших успехов в обучении ребенка в классе струнно-смычковых инструментов. Формированию корректного отношения к обучению в значительной степени способствуют посещение учащимися концертов, прослушивание произведений с использованием струнно-смычковых инструментов, совместное музицирование, проведение классных мероприятий и т.д. Необычайно важной в настоящих условиях представляется роль педагога в формировании личности и художественных интересов ученика. Полюбив музыку всей душой, откликаясь на ее грустные и веселые мотивы, творя музыкально-слуховые образы, ученик при помощи педагога определяет путь выбора будущей специальности или витальной сферы, в которой музыка, струнный инструмент и исполнительство на нем будут занимать очень важное место. Много значит общение педагогов с родителями учащихся, особенно с теми, которые не имеют музыкального образования. От родителей в значительной степени зависят качество подготовки к урокам, неравнодушное отношение ребенка к учебе и к его обучению в ДМШ.

Рассмотренные в статье проблемы актуальны и требуют комплексного подхода к их разрешению. Только в этом случае сохраняется надежда на то, что обучение современных детей игре на струнно-смычковых инструментах в ДМШ будет способствовать сохранению и дальнейшему развитию музыкальной культуры в нашей стране.

Список литературы

1. Бондаренко, С.М. Урок – творчество учителя. М.: Знание, 1974. 64 с.

2. Концепция развития дополнительного образования детей [Электронный ресурс]. URL: https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-04092014-n-1726-r/ (Дата обращения: 17.10.2020)

3. Мильтонян, С.О. Педагогика гармоничного развития музыканта: новая гуманистическая образовательная парадигма. Тверь: ООО «РТС-Импульс», 2003. 216 с.

УДК 780.71

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПАМЯТИ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО

Ф.А. Хабибуллина

С.В. Каркина

Казанский федеральный университет

г. Казань, Россия

Аннотация. В статье дано определение понятия «музыкальная память», рассмотрены виды памяти на основе работ известных российских психологов: Б.М. Мещерякова и В.П. Зинченко. Также проанализированы учебные пособия музыковедов и музыкальных педагогов: Л.А. Баренбойм, Й. Гофмана, Д. Кирнарской. Научная новизна исследования состоит в том, что был разработан комплекс методических рекомендаций; отобраны и перечислены наиболее значимые заключения трудов Г. Когана и Л. Маккиннон по развитию музыкальной памяти у учащихся старших классов в процессе обучения игре на фортепиано. В результате выделены и охарактеризованы несколько основных

видов памяти: (зрительная, слуховая, смысловая, двигательная, тактильная и эмоциональная), выявление которых у определенных учащихся, способствует наиболее эффективному выучиванию текста в процессе изучения произведения.

Abstract: Purpose of the research: to develop a set of methodological recommendations for the development of musical memory in senior students in the process of learning to play the piano. The article gives a definition of the concept of "musical memory", considers the types of musicologists and music teachers were analyzed: L.A. Barenboim, J. Hoffmann, D. Kirnarskaya. The scientific novelty of the research lies in the fact that a set of methodological recommendations was developed; selected and listed the most significant conclusions of the works of G. Kogan and L. McKinnon on the development of musical memory in senior students in the process of learning to play the piano. The scientific novelty of the research lies in the fact that a set of methodological recommendations was developed; selected and memory based on the works of famous Russian psychologists, doctors of psychological sciences: B.M. Meshcheryakov and V.P. Zinchenko. Also, textbooks of listed the most significant conclusions based on the works of G. Kogan and L. McKinnon on the development of musical memory in senior students in the process of learning to play the piano. As a result, several main types of memory were identified and characterized: (visual, auditory, semantic, motor, tactile and emotional), the identification of which is the main type in a certain student contributes to the most effective learning of the text in the process of studying the work.

Ключевые слова: память, игра наизусть, процесс игры на фортепиано, старшие классы, пианист, психолог.

Key words: Memory, Playing By Heart, The Process of Playing the Piano, Senior Classes, Pianist, Psychologist.

Развитие памяти играет огромную роль в музыкально-педагогической практике. Память совместно с другими психическими процессами несет ответственность за получение, сохранение и переработку, а также воспроизведение информации в процессе учебной деятельности, то есть является основой любого познания и тем самым определяет одну из основных задач школьного обучения.

Для того чтобы избежать трудностей в процессе запоминания, необходимо знать, какие из основных видов памяти наиболее развиты у учащегося определенного возраста. Точное определение доминирующего типа памяти позволит повысить качество выучивания, не перегружая школьника дополнительными нагрузками.

Проблема памяти так же привлекает к себе внимание ученых и в области психологии. В зависимости от способа и характера осуществления процессов памяти различают запоминание произвольное и непроизвольное; механическое и смысловое, а также опосредствованное и непосредственное.

Д.К. Кирнарская считает механическую память непродуктивной. Бывает учащиеся старших классов ДМШ «фиксируют» в памяти музыкальный материал еще до того, как начинают полно и основательно разбираться в нем. В результате получается, что механическое, неосмысленное выучивание наизусть оказывается неэффективным и ненадежным.

Перечислим основные виды памяти, которые описаны в большом психологическом словаре Б. Мещерякова и В. Зинченко:

1. Иконическая память (зрительная) – след стимула, его сенсорная копия, представленная в центральном отделе зрительного анализатора. Время хранения в иконической памяти колеблется в пределах от 0,3 до 1 секунд. Более продолжительная иконическая память со временем хранения до нескольких секунд выступает в виде последовательных образов.

2. Слуховая память – одна из разновидностей образной памяти, связанная с запечатлением, сохранением и воспроизведением слуховых образов. Слуховая память может выступать также в качестве индивидуальной особенности памяти человека: у отдельных людей слуховые представления закрепляются и воспроизводятся легче и быстрее по сравнению с другими представлениями.

3. Смысловая память – основывается на обобщенных и систематизированных ассоциациях, отражающих наиболее важные и существенные стороны и отношения предметов.

4. Тактильная память – хранение информации, полученной путем осязания. Относится к «профессиональным» видам памяти, поскольку особенно интенсивно развивается в связи со специфическими условиями деятельности.

Высокого уровня развития достигает в условиях, когда она должна компенсировать недостающие типы памяти (например, у слепых).

5. Память эмоциональная – память на эмоционально окрашенные события. Эмоциональная память имеет значение в жизни и деятельности каждого человека. Пережитые и сохраненные в памяти чувства выступают как сигналы, либо побуждающие к действию, либо удерживающие от действий, вызвавших в прошлом отрицательные переживания.

6. Двигательная (или моторная) память – это запоминание, сохранение и воспроизведение различных движений. Двигательная память является основой для формирования различных практических и трудовых навыков, равно как и навыков ходьбы, письма и т. д. Без памяти на движения мы должны были бы каждый раз учиться осуществлять соответствующие действия.

Также в этом словаре есть определение и музыкальной памяти: это способность узнавать и воспроизводить музыкальный материал. Музыкальное узнавание необходимо для осмысленного восприятия музыки. Необходимое условие музыкальной памяти – достаточное развитие музыкального слуха. Важное место в музыкальной памяти занимают слуховая и эмоциональная память. При воспроизведении музыки огромную роль играют также двигательная память, зрительная и словесно-логическая память, с помощью которой происходит запоминание логики строения музыкального произведения.

Проблема памяти и в особенности музыкальной памяти на протяжении многих лет находится в центре внимания многих учёных, актёров, педагогов и музыкантов различных специальностей. Л.А. Баренбойм считает, что учащиеся, начиная с первых же исполняемых на фортепиано пьес, должны выучивать их; также необходимо не только запоминать отдельные произведения, но и периодически вспоминать их. Л. Маккиннон, английская пианистка и педагог, в своей книге «Игра наизусть» пишет, что начать учить произведение необходимо уже в стадий разбора.

Цель данной работы – раскрыть систему обучения, способы и пути развития музыкальной памяти.

Принципы развития музыкальной памяти по методике Л. Маккиннон:

1. Слуховая память. Каждый день необходимо уделять несколько минут для развития слуха с последующим изучением гармонии за фортепиано, что

позволит появлению привычки мыслить музыку не в черно-белых тонах, а представлять в звуковых образах.

2. Тактильная память прикосновения, прежде всего, развивается игрой с закрытыми глазами. Тогда исполнитель приучается слушать себя более внимательно и начинает контролировать ощущения кончиков пальцев.

3. Чтобы подсознание не вело себя как маленький ребенок, который порой только и твердит: «я не хочу это учить!», нужно поощрять побудительным мотивом. К примеру, дать себе определенное время для выучивания, чтобы создать атмосферу соревнования с самим собой. В случаях если пропал стимул заниматься, нужно прибегнуть к «эгоизму-магниту», например: «Делая это как можно быстрее, я сэкономлю больше времени для интересующей мне работы» [8, с. 31–32]. Рекомендуется каждый день проделывать маленькую неинтересную работу, чтобы нарастить привычку, где неприятное дело становится увлекательным.

4. В свою очередь необходим и отдых, так как перенапряженное внимание утрачивает свою остроту восприимчивости.

Любой, даже очень хорошо организованный разум, должен иногда отвлекаться. «Внимание, как и музыкальная фразировка, требует «люфт-паузы». Л. Маккиннон советует в иной раз побродить для возникновения идеи, которые обычно появляются в спокойном состоянии.

Принципы развития музыкальной памяти по методике Г. Когана:

1. Огромное значение для запоминания музыки имеет эмоциональное отношение. Г.М. Коган рекомендует «влюбиться» в свое произведение, которое нужно выучить на память. Запоминается лишь та музыка, которая потрясет, «взволнует до глубины души». Считает малоэффективным заниматься «холодным» способом [7, с.123].

Коган приводит слова И. Гофмана: «Каждому трудно удержать в памяти то, что не представляет для него интереса, тогда как то, что интересует, запоминается легко. Другими словами, Й. Гофман призывает всех к тому, чтобы не относились к своим пьесам равнодушно, чтоб она стала для нас «раздражающим предметом» [7, с. 122].

2. Предлагается записывать отрывки прослушанных произведений, так как музыкант должен научиться видеть во всех подробностях. «Нужно уметь видеть,

чтобы уметь запоминать, уметь запоминать – чтобы уметь воображать, уметь воображать – чтобы уметь воплощать» [7, с.47].

Комплекс методических рекомендаций:

1. Выучить партию правой руки, петь по нотам мелодическую линию.

2. Выучить партию левой руки, определить ладогармоническую структуру, запомнить.

3. Проигрывать 3 раза подряд в медленном темпе, не глядя, в ноты, исполнить при этом сразу с правильными штрихами и динамикой. В случае остановки попытаться найти новую точку опоры и продолжать играть до следующей остановки, затем изучить отдельно эти несколько тактов, где случился провал. Необходимо приучить себя сразу играть без фальшивых нот, чтобы не увеличилась вероятность попадания в неточную ноту.

4. Учить по 20 минут с интервалами во времени, чтобы отложилось в памяти.

5. Трудные фрагменты мысленно ассоциировать с любым другим произведением, например, это может быть схожесть в гармонии или мелодии.

6. Пытаться вспоминать текст без инструмента и без нот, проигрывать произведение мысленно.

7. Проигрывать свои произведения в темноте для развития тактильной памяти, чтобы в случае забывания руки автоматически перенеслись в нужное расположение.

8. Стараться учить наизусть маленькими фрагментами, чем меньше берется «кусок» для работы, тем быстрее происходит запоминание.

9. Обыгрывать свои произведения перед различной аудиторией, чтобы понять, какие места получились, какие еще стоит доработать.

Считается, что у школьников, обучающихся игре на фортепиано в старших классах, произвольное запоминание происходит более успешно, чем непроизвольное. Также весомое значение для развития запоминания наизусть имеет учет индивидуальной предрасположенности к определенному виду памяти.

Музыкальная память способствует развитию следующих психических процессов: познавательных (мышление, внимание, воображение), эмоциональных и волевых (постановка цели). Подобно тому, как на памяти опирается психическая и физическая деятельность человека, на музыкальной

памяти основывается музыкальная деятельность, в том числе процессы, связанные с музыкальным образованием. Наконец, вся музыкально-исполнительская деятельность и обучение ей построены на процессах памяти: это запоминание музыкального текста, и всей информаций, необходимой для успешного осуществления этой деятельности.

Список литературы

1. Баренбойм, Л.А. Фортепианная педагогика. Ч.1. М., 1937. 282 с.

2. Гофман, И. Фортепианная игра. Вопросы и ответы. М.: Классика – XXI, 2007. 192 с.

3.Зинченко, В.П., Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь. М., 2003. 672 с.

4. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики: учебное пособие для студентов вузов. М.: Гардарики, 2003. 431 с.

5. Зинченко, П.И. Непроизвольное запоминание. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. 564 с.

6. Кирнарская, Д.К., Киященко, Н.И., Тарасова К.В. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 368 с.

7. Коган, Г.М. У врат мастерства. Работа пианиста. М.: Музыка, 1969. 342 с.

8. Маккиннон, Л. Игра наизусть. Л.: Музыка, 1967. 217 с.

9. Немов, Р.С. Психология: учебник для студентов вузов: В 3-х кн. Кн. 1: Общие основы психологии. М.: ВЛАДОС, 2000. 688 с.

10. Смирнов, А.А. Проблемы психологии памяти. М.: Просвещение, 1966. 423 с.

УДК 78:37

КОНКУРСЫ И ПРОЕКТЫ ПО ПРЕДМЕТУ «МУЗЫКА» КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА ЛИЦЕЯ

Е.М. Ильичев

Лицей № 35 – образовательный центр «Галактика»

г. Казань, Россия

Аннотация. В данной статье автор – учитель высшей квалификационной категории предметной области «Искусство» с многолетним педагогическим стажем – знакомит читателей с практической деятельностью на уроках музыки и во внеурочной деятельности с учащимися подросткового возраста. А именно: участию ребят в конкурсах и проектах различного уровня, их значимости для каждого из них, профориентационной направленности для каждого субъекта.

Abstract. In this article, the author – a teacher of the highest qualification category of the subject area "Art" with many years of teaching experience introduces readers to practical activities in music lessons and extracurricular activities with adolescent students. Namely: participation of children in competitions and projects of various levels. Their significance for each of them. Professional orientation for each subject.

Ключевые слова: конкурс, проект, музыка, учащиеся, подросток.

Key words: Competition, Project, Music, Students, Teenager.

Музыка – как предмет общеобразовательной школы, лицея, гимназии, согласно действующим федеральным государственным образовательным стандартам основного общего образования, заканчивается сегодня в 8 классе. Тем самым, если здраво посмотреть на ситуацию, и на этом можно сказать, закончилось изучение всей предметной области «Искусство» тоже. Предмет «Изобразительное искусство» завершился у ребят в 7 классе, а предмет МХК (мировая художественная культура) вообще уже практически вытеснен из учебных планов не специализированных, имеется в виду общеобразовательных учреждений, где нет отдельно выделенных часов на предметы художественно-эстетического цикла.

Мне, как учителю, работающему в школе, лицее девятнадцатый год, хочется с ребятами поставить некую точку в изучении предметов образовательной области «Искусство», посмотреть на результат, который идеально виден, конечно, не у всех подростков, но у многих. Работая с ребятами подросткового возраста, я замечаю в них множество положительных качеств. Подростков сегодня отличают более широкие познавательные возможности, повышенная любознательность, творческая активность, интерес к социальным явлениями и различным видам деятельности. Они стремятся узнать что-то новое, чему-либо научиться, делать все по-настоящему, как взрослые. Это стимулирует их к выходу за пределы учебной программы, для них чрезвычайно важен опыт самостоятельной работы, которая может проявиться в подготовке к конкурсам и проектам по предмету «Музыка» и «Изобразительное искусство».

Базовые же требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования дают возможность учащимся достигать определенного уровня личностных, предметных и метапредметных результатов в рамках обозначенных мною предметов, расширять круг их общения со сверстниками и взрослыми.

Конкурсы по искусству, предлагаемые мной ребятам, способствуют развитию познавательных компетенций обучающихся, культуры мышления, речи, умений работы и общения в коллективе, и, безусловно, повышению успеваемости и качества образования.

Проектная и исследовательская деятельность с детьми, способствует: освоению ими содержательной стороны предметной области «Искусство» (за счёт включения внепрограммного и расширения программного материала); расширению научного кругозора учащихся; формированию навыков проектной и исследовательской работы; освоению способов научного познания мира; развитию ключевых компетенций, культуры общения, и несомненно снова повышению успеваемости и качества образования. Эта цепочка взаимосвязана и неразрывна. Все составляющие, перечисленные выше в контексте конкурсов, проектных и исследовательских работ, на мой взгляд, делают из ребят человека высокодуховного, нравственного, доброго, отзывчивого, конкурентоспособного.

Конкурсов, в которых мы принимаем участие, немало. Все они по-своему очень интересные, весомые, значимые, зачастую тематические. Безусловно, все

они платные, однако дети с удовольствием и смело заявляют в них о себе. Это, к примеру, такие мероприятия, как:

1. Всероссийский конкурс исследовательских работ учащихся школ в области искусства «ART-ДЕБЮТ», организованный Казанским (Приволжским) федеральным университетом, Институтом филологии и межкультурной коммуникации имени Льва Толстого, г. Казань. Направление: «Музыкальное искусство». Номинация: «Музыкальная педагогика».

2. Всероссийский конкурс для школьников «Школьный проект», организованный Министерством образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск. Номинация: «Проект исследовательской направленности».

3. Всероссийский конкурс научно-исследовательских работ учащихся «Научный потенциал - XXI», входящий в Перечень олимпиад и иных творческих конкурсов, согласно Приказу Министерства Просвещения Российской Федерации. Организатор: Общероссийская детская общественная организация «Общественная Малая академия наук «Интеллект Будущего», г. Обнинск.

4. Всероссийский турнир по музыке «GLORIAMUSIKA», организованный Государственным автономным образовательным учреждением дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан» (ГАОУ ДПО ИРО РТ) и Центром АРТ-образования, г. Набережные Челны.

5. Межрегиональный экологический фестиваль детско-юношеского творчества «Белая берёза». Номинация: Конкурс рисунков «Мир вокруг нас», организованный Министерством образования Омской области; Омской региональной детско-юношеской общественной организацией охраны окружающей среды «Экологический Центр»; бюджетным образовательным учреждением дополнительного образования «Детский эколого-биологический центр» - Ассоциированная школа Юнеско, г. Омск.

6. Международная олимпиада по слушанию музыки «В мире музыки», организованная Министерством науки и высшего образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» и Центром АРТ-образования, г. Набережные Челны.

Внеурочная деятельность по предмету «Музыка», которая и является в моей практике на протяжении многих лет продолжением уроков музыки и дает стимул ребятам для участия в подобных мероприятиях. Именно в них, участвуя, и, зачастую, побеждая, ребята становятся умнее, грамотнее, увереннее, смелее, активнее, креативнее, красивее душой, ощущая, себя личностью.

В заключении хочется также отметить, что плодотворная и системная работа в данном направлении служит, в том числе, и хорошей предпрофильной подготовкой для обучающихся, ориентируя их на поступления в средние и высшие музыкальные учебные заведения. Такие примеры не единичны, и это для меня самое главное!

УДК 37.035.6

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНОЕ КАЧЕСТВО СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Д.О. Бутусова
Л.Т. Файзрахманова
Казанский федеральный университет
г. Казань, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты социологического исследования среди старшеклассников Республики Татарстан с целью изучения уровня сформированности толерантности подростков.

Abstract. The article represents the results of a sociological study among high school students of the Republic of Tatarstan in order to study the level of tolerance of teens.

Ключевые слова: толерантность, интолерантность, старшеклассники, компоненты толерантности, Республика Татарстан.

Key words: Tolerance, Intolerance, Seniors, Tolerance Components, Republic of Tatarstan.

В настоящее время толерантность является предметом изучения в различных областях науки: педагогики (Н.М. Борытко, М.С. Мириманова, А.М. Байбаков и др.), социологии (Г. Блумер, Д.М. Бондаренко, Е.Б. Деминцева и др.), психологии (А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, В.В. Бойко и др.), философии (М.Б. Хомяков, П. Николсон, М.М. Бахтин и др.), политологии (Г.М. Денисовский, П.М. Козырева и др.).

Важность и актуальность проблемы толерантности для педагогической науки и практики обозначена в «Декларации принципов толерантности» (1995 г.). В документе указывается, что одной из основных целей современной педагогики является воспитание толерантной личности учащегося и создание условий для ее формирования, при этом воспитание признается «эффективным средством предупреждения нетерпимости» (статья 4) [1].

В науке существуют различные подходы к определению сущности данной категории: как личностное качество, формирующееся в процессе социализации (М.М. Рамазанова, Е.Ю. Клепцова, О.В. Исаева, Д.В. Зиновьева); как признание ценности Другого, которое выражается в отказе от качественных оценок и уважительном отношении к чужому мнению (Н.А Асташова, Н.М. Борытко, Е.Л. Пастухова, М.С. Мириманова, О.В. Орлова) [2].

В мировой и отечественной педагогике ученые предпринимают попытки по созданию методик, используемых с целью выявления компонентов толерантности (П.А. Шепетенко) и определения уровня развития толерантности у учащихся (К. Грант, В.А. Ершов), а также по разработке эффективных методов формирования толерантной личности (Г.У. Солдатова, В.С. Магун, П.В. Степанов и др.). Однако единого подхода к определению уровня сформированности толерантности не существует.

Как показало исследование, особую значимость и остроту для современной науки и практики приобретает проблема формирования толерантности в молодежной среде, в частности, в среде старшеклассников, поскольку у учащихся в этом возрасте активно формируется мировоззрение, происходит становление самосознания, что связано с самооценкой и нравственным созреванием личности [4]. Именно в данном возрастном периоде, когда у подростка «нарабатываются» навыки критического мышления, создаются объективные возможности и условия для формирования толерантного

мировосприятия. Основываясь на приведенном выше обосновании актуальности выявленной проблемы, нами было проведено исследование, целью которого стало выявление уровня сформированности толерантности у старшеклассников, проживающих в полиэтническом, поликультурном и поликонфессиональном регионе, каковым является Татарстан.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи: 1. Выявить на основе тестирования наличие (уровень) толерантности в подростковой среде; 2. Выявить сформированность структурных элементов толерантности (информационно-познавательный, оценочный, поведенческий) у подростков (старшеклассников).

В соответствии с целью данной работы, нами была разработана методика по выявлению толерантности у подростков, включавшая тестирование старшеклассников из разных школ в возрасте от 15 до 17 лет. В качестве основы социологического исследования были взяты следующие методики: экспресс-опросник «индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова); метод измерения толерантности (В.С. Магун, М.С. Жамкочьян, М.М. Магур); методика измерения уровня толерантности (П.В. Степанов).

В процессе исследования применялось электронное анкетирование с закрытыми и открытыми вариантами ответов для составления статистических представлений о сформированности уровня толерантности старшеклассников.

В опросе приняли участие 40 старшеклассников, среди них представители разных национальностей: русские, татары, башкиры. В ходе опроса было выявлено, что в круг общения респондентов входят друзья и знакомые, являющиеся носителями разных национальных культур, помимо выше названных: чуваши, марийцы, армяне, украинцы, удмурты, узбеки, казахи, грузины. Как показало проведенное анкетирование, среди опрошенных лишь 20% сталкиваются постоянно с «интолерантностью» по отношению к себе, 30% редко сталкиваются с интолерантным отношением, и только 40% никогда не сталкивались (Рис. 1.).



Рис. 1. Проявление интолерантности по отношению к себе

Если рассматривать отношение к толерантности в школьной среде, то у 20% опрошенных старшеклассников преобладает отрицательное отношение к толерантности, у 50% толерантность считается значимым моральным качеством, и 30 % опрошенных ответили, что в их окружении существует мнение о том, что с интолерантностью нужно «бороться» (Рис. 2).



Рис. 2. Отношение к толерантности в школьной среде

Только 40% респондентов готовы заступиться за человека, по отношению к которому проявляют нетерпимое отношение, 40 % попытаются найти компромисс в решении данной проблемы, 20% не будут придавать этому значение (Рис. 3).

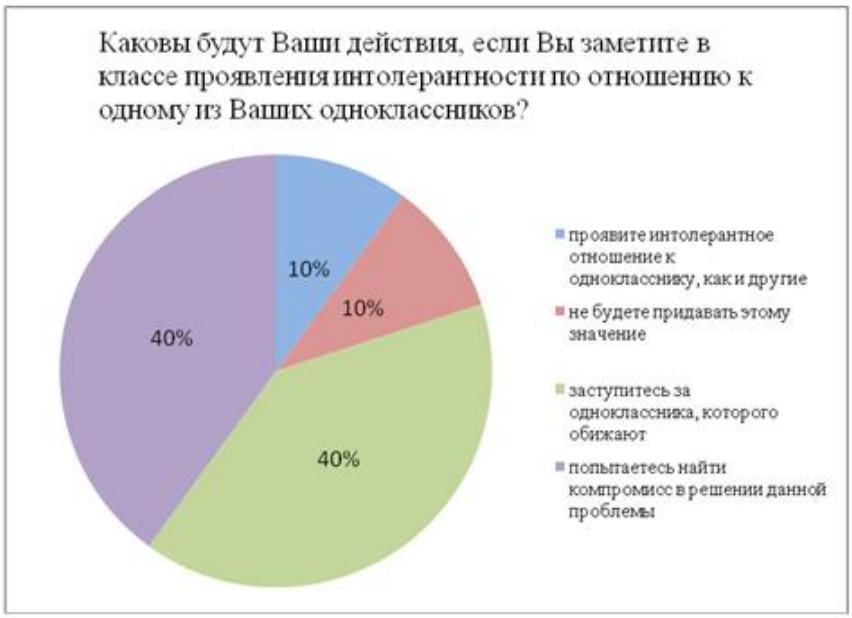


Рис. 3. Действия при проявлении интолерантности

На вопрос: считаете ли вы себя толерантным человеком, 90% респондентов ответили положительно и лишь 10% затруднились в выборе ответа (Рисунок 4).



Рис. 4. Считают себя толерантным человеком

50% респондентов ответили, что проявляли нетерпимость по отношению к другому человеку по причине разного менталитета, ценностей, норм поведения. Однако, несмотря на различия, 60% опрошенных готовы проявить толерантность по отношению к другим людям в процессе межличностного контакта (Рис. 5).

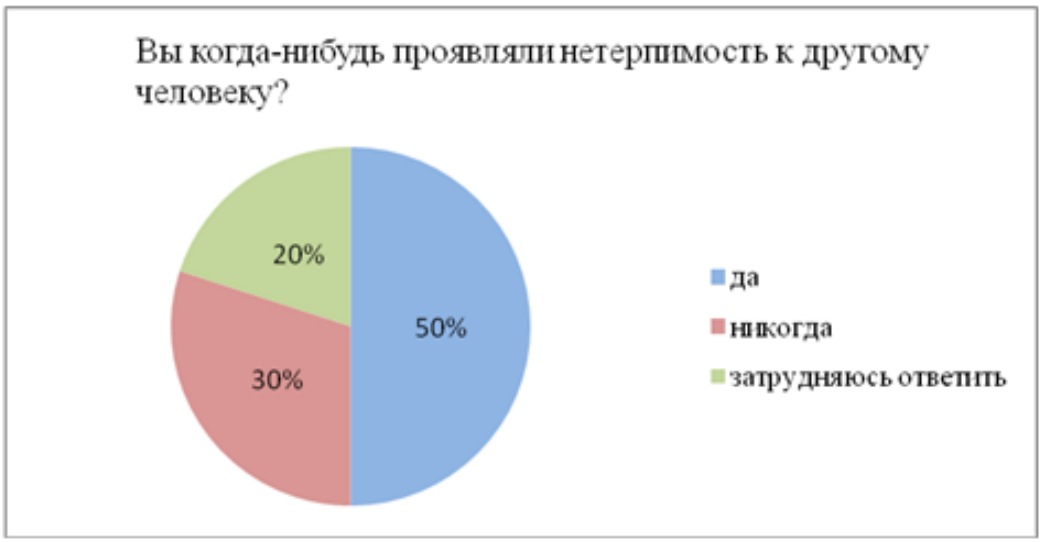


Рис. 5. Проявление нетерпимости к другом человеку

Как показало исследование, у каждого опрошенного сформирован информационно-познавательный элемент толерантности как личностного качества, что проявляется в информированности о проблеме толерантности, интересе на теоретическом уровне к данной проблеме. Оценочный компонент сформирован у 80% опрошенных и проявляется в способности объективно оценивать проблему толерантного и интолерантного отношения: «человека нужно оценивать лишь по моральным и деловым качествам», «все люди имеют равные права», «стране нужно больше терпимых людей». Поведенческий компонент сформирован противоречиво: 80% готовы «бороться» с проявлением интолерантности, находить компромиссы решения данной проблемы, однако 50% опрошенных проявляло интолерантное отношение по отношению к другим.

По результатам исследования большинство респондентов (80%) толерантны по отношению к другим. Таким образом, несмотря на то, что большая часть подростков считают себя толерантными, в ходе социологического тестирования было выявлено, что в среде старшеклассников встречаются проявления интолерантного отношения, возникающие на почве межличностного

или мировоззренческого конфликтов. Для улучшения показателей, в частности оценочного и поведенческого компонентов толерантности, необходимо развивать эмпатические способности, формировать морально-нравственные качества и навыки критического мышления. Значимую роль в этом процессе может выполнять эстетическое воспитание, в процессе которого активизируются важные психические процессы (восприятие, воображение, речь, мышление) и формируются определенные ценности и идеалы.

Список литературы

1. Декларация принципов толерантности // Организация объединённых наций [Электронный ресурс]. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml (Дата обращения 04.01.2020)

2. Кораблёва, А.А. Научно-педагогический анализ категории «толерантность» // Ярославский педагогический вестник. 2013. №3. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-pedagogicheskiy-analiz-kategorii-tolerantnost (Дата обращения: 01.04.2020)

3. Магун, В.С. Жамкочьян, М.С., Магура, М.М. Оценка эффективности тренинга толерантности как средства воздействия на сознание старшеклассников // На пути к толерантному сознанию / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Смысл, 2000. С. 240–254.

4. Мамбетова, Р.Т. Проблема формирования толерантного сознания в условиях школ // Педагогика и психология образования. М., 2009. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-tolerantnogo-soznaniya-v-usloviyah-shkoly (Дата обращения: 23.04.2020)

6. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой и др. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. 112 с.

7. Степанов, П.В. Воспитание толерантности у школьников: теория, методика, диагностика. М.: АПКиППРО, 2006. 84 с.

УДК 78.06

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К ПРЕДМЕТУ «МУЗЫКА» В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

З.М. Вдовина

Средняя общеобразовательная школа № 12

г. Альметьевск, Россия

Аннотация. В данной статье автор – учитель музыки с многолетним педагогическим стажем – знакомит читателей с особенностью преподавания предмета «Музыка» в общеобразовательной школе. Делает акцент на музыку, как звуковой вид искусства, несколько иначе влияющего на человека, особенно на детей. Автор отмечает положительные моменты общего музыкального образования и воспитания обучающихся.

Abstract. In this article, the author, a music teacher with many years of teaching experience, acquaints readers with the peculiarities of teaching the subject "Music" in a secondary school. Emphasizes music as a sound art form that influences people in a slightly different way, especially children. Notes the positive aspects of general music education and upbringing of students.

Ключевые слова: музыка, искусство, урок, дети, учащиеся.

Key words: music, art, lesson, children, students.

Моя профессия для меня – это театр, в хорошем смысле этого слова, театр одного актёра, где я и сценарист, и режиссёр-постановщик, и художник-оформитель, и дирижёр, и актёр. А зрители и слушатели – это мои ученики, и мне очень важно, чтобы они все верили мне. Я всегда искренна с ними, потому что знаю, если они утратят ко мне доверие, разрушится то, ради чего и стоит каждый день к ним идти. Современные дети очень чутки. Они видят нас, учителей насквозь и понимают, кто с ними периодически заигрывает, а кто систематически, из урока в урок честен и правдив. Свою задачу, как учителя музыки, я вижу в том, чтобы подготовить душу ребенка к встрече с искусством. А чтобы ребёнок понял ценность этого искусства, он должен, безусловно, сам прикоснуться к нему.

Доминантой в моей работе является стремление сделать уроки предметной области «Искусство», в частности, музыки инструментом «выращивания» в человеке человеческого. Моё глубокое убеждение – искусство обладает огромной воспитательной силой. Без назиданий и нравоучений оно шлифует человеческую душу. Вся трудность этого процесса заключается только в том, «чтобы не проталкивать ребенка в мир искусства, а открывать ему дверь в него». Уже более 25 лет, работая учителем музыки в общеобразовательной школе, это стало для меня неким постулатом, которому и следую по сей день.

Музыка – это, прежде всего, звуковое искусство. В нем бьется живое человеческое чувство. И важно, чтобы чувства каждого ребёнка «зазвучали в унисон» с теми чувствами, которыми и наполнены все музыкальные произведения. А это возможно лишь при условии, если дети научаться слушать, понимать музыку, находить в ней себя, и будут скорее и охотнее желать новой встречи с ней.

Да, сегодня современный социум, информатизация образования, пройденные, и возможно еще предстоящие дистанционные этапы обучения детей расставляют много акцентов, порой и негативных в том числе. С этим нельзя не согласиться. Интернет технологии дают ребятам огромные возможности для получения информации. Я говорю именно о своей предметной области. Но что может на уроках музыки заменить живое исполнение музыкального произведения учителем на фортепиано? Что может заменить рассказ учителя музыки о композиторе, истории создания какого-либо музыкального произведения, музыкального инструмента и т.д.?

На мой взгляд, это никто и ничто не заменит. Многие читатели со мной согласятся, что невероятно малая доля приходится на преподавание урока музыки в общеобразовательной школе, но таковы реалии. К счастью, имеет место быть и внеурочная деятельность, которая является хорошим дополнением к урокам музыки.

Считаю очень важным, чтобы дети жили и воспитывались в замечательном окружении – в семье, где царят любовь и поддержка со стороны родителей (законных представителей). Чтобы они – дети – сумели максимально реализовать свои возможности. Реализовать их как в школе, так и в дополнительном образовании, выбранном каждым из них по душе и призванию.

Работая с ребятами с 1–8 класса, я вижу, что дети стремятся к искусству. Слушают хорошую классическую музыку, которая вдохновляет их пусть даже со смартфонов и телефонов. Многие из них посещают со мной театры и спектакли, что тоже является отличным стимулом для дальнейшего профессионального роста и просто развития личности во всем, что пригодится им на жизненном пути.

Вот так, планово с одной стороны, и совсем незатейливо с другой, мы достигаем с моими ребятами определенных предметных результатов в курсе преподавания предмета «Музыка» в условиях общеобразовательной школы:

1) формирование основ музыкальной культуры обучающихся как неотъемлемой части их общей духовной культуры;

2) развитие общих музыкальных способностей обучающихся, а также образного и ассоциативного мышления, фантазии и творческого воображения, эмоционально-ценностного отношения к явлениям жизни и искусства на основе восприятия и анализа музыкальных образов;

3) формирование мотивационной направленности на продуктивную музыкально-творческую деятельность (слушание музыки, пение, инструментальное музицирование, драматизация музыкальных произведений, импровизация, музыкально-пластическое движение);

4) воспитание эстетического отношения, критического восприятия музыкальной информации, развитие творческих способностей в многообразных видах музыкальной деятельности, связанной с театром, кино, литературой, живописью;

5) расширение музыкального и общего культурного кругозора ребят; воспитание музыкального вкуса, устойчивого интереса к музыке своего народа и других народов мира, классическому и современному музыкальному наследию.

Музыкальный инструмент настроить просто, а как настроить душу ребёнка, чтобы она зазвучала чисто, красиво? Есть, на мой взгляд, только одно средство – искать точки соприкосновения, искать те душевные струны, которые обязательно зазвучат в ответ.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Balwant Singh, PhD, Professor, Director (Partap College of Education, Ludhiana, India) [**Балвант Сингх,** PhD, профессор, ректор (Партап колледж, г. Лудхиана, Индия)]

Balwinder Kaur, Assistant Professor (Partap College of Education, Ludhiana, India) [**Балвиндер Каур,** доцент (Партап колледж, г. Лудхиана, Индия)]

Juanjo Mena, PhD, Associate Professor (University of Salamanca, Salamanca, Spain) [**Хуаньо Мена,** PhD, ассоциированный профессор, Университет Саламанки, г. Саламанка, Испания)]

Manpreet Kaur, PhD, Professor, principal (Partap College of Education, Ludhiana, India) [**Манприт Каур,** PhD, профессор, заместитель ректора (Партап колледж, г. Лудхиана, Индия)]

Vaishali Pahwa, Assistant Professor **(**Partap College of Education, Ludhiana, India) [**Вайшали Пахва,** доцент (Партап колледж, г. Лудхиана, Индия)]

Авилов Владимир Николаевич, канд. иск., доцент кафедры музыкальной педагогики и исполнительства (ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», Гуманитарно-педагогическая академия (филиал), г. Ялта, Россия)

Агафонов Кирилл Эдуардович, магистрант (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Адамян Анна Жориковна, канд. иск., доцент кафедры музыкальной педагогики (Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна, г. Ереван, Армения)

Атаев Борис Махачевич, д-р филол. наук, профессор, г. н. с. отдела грамматических исследований (Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы ФГБУН «Дагестанский федеральный исследовательский центр РАН», г. Махачкала, Россия)

Ахметова Аделя Айратовна, магистрант (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Ахметшина Эльмира Габдулловна, канд. пед. наук, заведующий кафедрой дизайна и национальных искусств (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Бадалян Степан Мамиконович, преподаватель (Музыкальная студия, г. Абовян, Армения)

Базарон Пётр Александрович, хореограф-постановщик, главный балетмейстер (МАУК Муниципальный театр балета «Щелкунчик», г. Екатеринбург, Россия)

Бакшаева Елена Владимировна, канд. пед. наук, доцент кафедры теории, истории, методики музыки и хорового дирижирования (ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия)

Барегамян Азнив Радиковна, преподаватель (Базовая школа № 57 Армянского государственного педагогического университета имени Х. Абовяна, г. Ереван, Армения)

Батыршина Гульнара Ибрагимовна, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой татаристики и культуроведения (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Буторина Наталья Иннокентьевна канд. пед. наук, доцент кафедры музыкально-компьютерных технологий, кино и телевидения (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия)

Бутусова Дарья Олеговна, магистрант (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Бызова Мария Анатольевна, методист (ГБПОУ СО «Уральская специальная музыкальная школа (колледж)», г. Екатеринбург, Россия), аспирант (ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия)

Валиахметова Альфия Николаевна, канд. пед. наук, доцент, преподаватель (МБОДУ «Татарская детская музыкальная школа № 32 имени И. Шакирова», г. Казань, Россия)

Валиуллина Римма Ринатовна, преподаватель (ГАПОУ «Казанский колледж технологии и дизайна», г. Казань, Россия)

Вдовина Зульфия Мирзаяновна, учитель музыки (МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 12», г. Альметьевск, Россия)

Галимова Эльмира Мунировна, канд. иск., зав. отделом театра и музыки (Институт языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова ГНБУ «Академия наук Республики Татарстан», г. Казань, Россия)

Галиуллина Эльмира Ринатовна, преподаватель (ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры», г. Казань, Россия)

Герасимова Наталья Владимировна, н. с. отдела ИЗО и ДПИ (Институт языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова ГНБУ «Академия наук Республики Татарстан», г. Казань, Россия)

Гильманова Лейсан Зинуровна, магистрант (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Глузман Александр Владимирович, д-р пед. наук, профессор, академик Национальной академии педагогических наук Украины, директор Научного центра РАО, заведующий кафедрой музыкальной педагогики и исполнительства (Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, Россия)

Гоптарев Владимир Николаевич, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и истории исполнительского искусства и музыкальной педагогики (ФГБОУ ВО «Казанская государственная консерватория имени Н.Г. Жиганова, г. Казань, Россия)

Дадырова Асель Алибековна, канд. филос. наук, доцент кафедры сценографии и декоративного искусства (Казахский национальный университет искусств, г. Нур-Султан, Казахстан)

Досжанов Бауыржан Таттибекович, преподаватель (Казахская национальная академия искусств имени Т. Жургенова, г. Алматы, Казахстан)

Дыганова Елена Александровна канд. пед. наук, доцент кафедры татаристики и культуроведения (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Едигарян Вячеслав Аршавирович канд. иск., доцент кафедры музыкальной педагогики (Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна, г. Ереван, Армения)

Ермакова Светлана Сергеевна, доцент кафедры теории, истории, методики музыки и хорового дирижирования (ФГБОУ ВО «Чувашский

государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия)

Жамбаева Туяна Иннокентьевна, канд. иск., доцент кафедры культурологии и искусствоведения (ФГБОУ ВО «Восточно-Сибирский государственный институт культуры», г. Улан-Удэ, Россия)

Жданова Надежда Александровна, преподаватель (МБУДО «ДШИ Авиастроительного района», г. Казань, Россия)

Журавлева Ольга Ивановна, канд. иск., профессор кафедры музыкальной педагогики и исполнительства (Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, Россия)

Иванов Дмитрий Викторович, канд. психол. наук, доцент, начальник научно-исследовательской части (ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия)

Игнатович Владлен Константинович, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии (ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, Россия)

Ильичев Евгений Михайлович, учитель музыки (МБОУ «Лицей № 35 – образовательный центр “Галактика”», г. Казань, Россия)

Ильясова Разиля Ирековна, н. с. (ГБУК «Государственный музей изобразительных искусств Республики Татарстан», г. Казань, Россия), аспирант (Институт языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова ГНБУ «Академия наук Республики Татарстан», г. Казань, Россия)

Кавеева Альфия Ильдаровна, доцент кафедры хореографии (ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры», г. Казань, Россия)

Калинина Лариса Юрьевна, канд. пед. наук, доцент кафедры музыкального образования (ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия)

Каркина Светлана Владимировна, канд. пед. наук, доцент, заместитель декана по образовательной деятельности ВШНКиО имени Г. Тукая ИФМК (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Карпушина Лариса Павловна, д-р пед. наук, профессор кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки (ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия)

Касиманова Людмила Альбертовна, канд. пед. наук, профессор, заведующий кафедрой хореографического искусства (ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия)

Кашкарова Анастасия Витальевна, магистр (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Кобозева Инна Сергеевна, д-р пед. наук, действительный член Международной академии наук педагогического образования (Академик МАНПО), руководитель научно-исследовательской лаборатории «Непрерывное музыкальное образование», профессор кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки (ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия)

Козуляев Алексей Владимирович, канд. пед. наук, генеральный директор и руководитель службы перевода ООО «РуФилмс», директор Школы аудиовизуального перевода (г. Москва, Россия)

Коновалов Антон Андреевич, канд. пед. наук, доцент кафедры музыкально-компьютерных технологий, кино и телевидения (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия)

Курлапов Михаил Николаевич, преподаватель (МАУК ДО «Детская музыкальная школа №3 имени Д.Д. Шостаковича», г. Екатеринбург, Россия)

Латыпова Екатерина Константиновна, магистрант (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия)

Левицкая Анастасия Александровна, канд. пед. наук, профессор, проректор по научной работе (ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики», г. Таганрог, Россия)

Ли Линьна, старший преподаватель (Циндаоский университет, Институт музыки, г. Циндао, Китай), аспирант (ФГБОУ ВО «Волгоградский

государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, Россия)

Лутков Валерий Валериевич, аспирант (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия), директор (МБУК ДО «Детская школа искусств № 7», г. Екатеринбург, Россия)

Махмутова Мадина Мухаметовна, канд. пед. наук, доцент кафедры дизайна и национальных искусств (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Медведева Ирина Александровна, д-р пед. наук, профессор, декан музыкально-художественного факультета (ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия)

Меликсетян Гоар Бежановна, канд. пед. наук, доцент кафедры музыкальной педагогики (Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна, г. Ереван, Армения)

Ми Яоюй, магистрант (ФГБОУ ВО «Казанская государственная консерватория имени Н.Г. Жиганова», г. Казань, Россия)

Михайловская Анна Алексеевна, студент (МГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия)

Мишарина Анна Сергеевна, доцент кафедры скрипки (ФГБОУ ВО «Казанская государственная консерватория имени Н.Г. Жиганова», г. Казань, Россия)

Муканов Малик Флоберович, доктор искусствоведения, PhD, доцент кафедры изящных искусств (Казахская национальная академия искусств имени Т. Жургенова, г. Алматы, Казахстан)

Мурзиева Гульнара Рагдевна, доцент кафедры вокала (ФГБОУ ВО «Казанская государственная консерватория имени Н.Г. Жиганова», г. Казань, Россия)

Мухаметзянова Флера Габдульбаровна, д-р пед. наук, проф., в. н. с. археографической лаборатории ИМО (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Неценко Ольга Викторовна, канд. ист. наук, доцент кафедры социальной педагогики (ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж, Россия)

Никитин Николай Александрович, менеджер научно-исследовательской части (ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия)

Нургаянов Азат Айдарович, ассистент-стажер (ФГБОУ ВО «Казанская государственная консерватория имени Н.Г. Жиганова», г. Казань, Россия)

Нургаянова Неля Хабибулловна, канд. пед. наук, доцент кафедры татаристики и культуроведения (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия); н. с. отдела театра и музыки (Институт языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова ГНБУ «Академия наук Республики Татарстан», г. Казань, Россия)

Рахимова Лейсан Айратовна, магистрант (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Репина Ксения Геннадьевна, канд. психол. наук, доцент кафедры ИЗО и ДПИ (ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, Россия)

Репьёва Екатерина Викторовна, магистрант (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Русаков Александр Александрович, д-р пед. наук, канд. физ.-мат.наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ (ФГБОУ ВПО «МИРЭА – Российский технологический университет», г. Москва, Россия)

Русских Ирина Рафаиловна, заместитель директора (БМБУДО «Детская школа искусств №1», г. Березовский, Россия)

Савина Елена Геннадьевна, канд. пед. наук, доцент кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования (ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия)

Салихова Айгуль Рустэмовна, канд. филол. наук, в. н. с. отдела театра и музыки (Институт языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова ГНБУ «Академия наук Республики Татарстан», г. Казань, Россия)

Свирина Мария Николаевна, аспирант, зав. справочно-библиографическим отделом библиотеки (ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия)

Соловцова Ирина Афанасьевна, д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики (ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», г. Волгоград, Россия)

Спирягина Ирина Александровна, студент (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Сюй Минлу, доцент (Чанчунский педагогический университет, г. Чанчунь, Китай), аспирант (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия)

Тагильцева Наталия Григорьевна, д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия)

Тенюкова Галина Григорьевна, д-р пед. наук, профессор кафедры теории, истории, методики музыки и хорового дирижирования (ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия)

Улемнова Ольга Львовна, канд. иск., в. н. с. (Институт языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова ГНБУ «Академия наук Республики Татарстан», г. Казань, Россия), с.н.с. (ГБУК «Государственный музей изобразительных искусств Республики Татарстан», г. Казань, Россия)

Файзрахманова Ляля Тагировна, д-р пед. наук, доцент кафедры татаристики и культуроведения (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Федоров Александр Викторович, д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики и социокультурного развития личности (Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», г. Таганрог, Россия)

Хабибуллина Фиалка Айдаровна, студент (ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Россия)

Харуто Александр Витальевич, канд. техн. наук., доцент, и. о. зав. кафедрой музыкально-информационных технологий (ФГБОУ ВО «Московская государственная консерватория имени П.И. Чайковского», г. Москва, Россия)

Хилько Николай Федорович, д-р пед. наук, профессор кафедры кино-, фото-, видеотворчества (ФГБОУ ВО «Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского», г. Омск, Россия)

Хрисанова Елена Геннадьевна, д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, психологии и философии (ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия)

Чжан Ин, преподаватель кафедры сольного пения (Наньчанский авиационный университет, Институт музыки г. Наньчан, Китай)

Чжан Сяося, преподаватель (Чанчунский педагогический университет, г.Чанчунь, Китай), аспирант (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия)

Чжан Тинтин, доцент (Северо-восточный педагогический университет, г.Чанчунь, Китай), аспирант (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия)

Чиханова Марина Анатольевна, канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков (ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения», г. Санкт- Петербург, Россия)

Шигапова Сания Ринатовна, студент (ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры и искусств», г. Казань, Россия)

Шкляева Людмила Михайловна, канд. иск., с. н. с. (Институт языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова ГНБУ «Академия наук Республики Татарстан», г. Казань, Россия)

Юсупова Галия Марсельевна, канд. иск., ст. н. с., доцент продюсерского факультета (ФГБНИУ «Государственный институт искусствознания», ФГБОУ ВО «Школа-студия МХАТ», г. Москва, Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие……..... 3

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИСКУССТВА И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Balwant Singh & Manpreet Kaur Art And Art Education In The Context Of Intercultural Interaction……..……..... 7

Balwinder Kaur Integrated Curriculum Through Art And Art Education..... 21

Karkina S.V., Mena J. Design Of An Arts Online Course Based On The Student-Centered Approach……..…... 32

Vaishali Pahwa Unfolding Ict: New Means And Meanings Of Information Technology In The Context Of Multicultural Classroom…..... 36

Русаков А.А. Модернизация образовательной среды в РФ и роль педагогического сообщества в этом процессе……..... 46

Федоров А.В., Левицкая А.А. Современные тренды в развитии медиаобразования в странах СНГ (диссертационный аспект)……..... 53

Хилько Н.Ф. Региональный компонент художественного медиаобразования в межкультурном взаимодействии народов Сибири……..... 59

Харуто А.В. Компьютерный анализ звука в музыкальной науке – 25 лет развития в России……..... 65

Юсупова Г.М. «Другая история искусства»: театр и кинематограф 1920-х..... 76

Козуляев А.В., Чиханова М.А. Когнитивные исследования процессов восприятия художественных произведений……..... 81

Соловцова И.А. Возможности современного искусства в решении задач духовно-нравственного воспитания……..... 86

Игнатович В.К. Индивидуальные образовательные результаты учащихся и их проектирование в процессе дополнительного образования……..... 91

Карпушина Л.П. Реализация этнокультурного подхода к художественному образованию в контексте межкультурного взаимодействия……..... 96

Файзрахманова Л.Т. Музыкальное образование в Татарстане: традиции и инновации……..... 106
Медведева И.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя музыки в условиях реформирования системы образования..... 114
Кобозева И.С. Музыкально-образовательная среда как организационно-педагогическая проблема вуза…….... 118
Тенюкова Г.Г., Хрисанова Е.Г. Трансформации практической подготовки бакалавров педагогического образования в условиях дистанционного обучения……..... 123
Бакшаева Е.В. Педагогические условия формирования развивающей образовательной среды студентов заочной формы обучения в процессе освоения хормейстерских дисциплин…..... 130
Савина Е.Г. Музыкально-театральная деятельность в педагогической науке и практике: история и современность…..... 138
Гоптарев В.Н. Музыкальные звуко-смысловые модели и их роль в формировании музыкальной культуры личности……..... 149
Свирина М.Н. Выявление читательских предпочтений и информационных потребностей у студентов музыкального факультета педагогического вуза (опыт работы Библиотеки МПГУ)..... 154
Калинина Л.Ю., Иванов Д.В., Никитин Н.А. Современная музыка в выявлении одаренности детей 6-7 лет……..... 165
Валиахметова А.Н. К проблеме формирования ценности ненасилия учащейся молодежи средствами музыкального искусства……..... 169
Бызова М.А. Педагогическое сопровождение неуспешных музыкально одаренных детей в процессе реализации индивидуального образовательного маршрута……..... 174
Спирягина И.А., Дыганова Е.А. Профилактика эмоционального выгорания педагога-музыканта в педагогической науке и практике…..... 179
Салихова А.Р. Театральное образование сегодня: многообразие форм и расширение аудитории……..... 188

ПОТЕНЦИАЛ РЕГИОНАЛЬНОГО ИСКУССТВА И НАЦИОНАЛЬНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ

Атаев Б.М. Из опыта составления гуманитарной энциклопедии «Дагестан: язык, литература, фольклор, искусство»……..... 193

Ли Линьна Музыкально-педагогические школы современного Китая: традиции и перспективы развития……..... 197

Сюй Минлу, Тагильцева Н.Г. Коллективное вокальное музицирование в педагогических вузах Китая…… 203

Чжан Ин Психолого-педагогические аспекты подготовки вокалистов в учебных заведениях Китая……..... 207

Чжан Тинтин, Тагильцева Н.Г. Сценическое мастерство в вокальной подготовке студентов педагогических вузов Китая……..... 212

Ми Яоюй, Батыршина Г.И. Особенности отражения традиций исполнительства на гуцине в фортепианной обработке «Три вариации на мелодию цветущей сливы» Ван Цзянчжуна……..... 217

Глузман А.В. Музыкальное образование в республике Крым: история и современность……..…….. 222

Журавлева О.И. Суфизм в художественной культуре и искусстве Крыма……..... 226

Жамбаева Т.И. Региональные аспекты в преподавании дисциплины «Искусство Бурятии»……..... 230

Муканов М.Ф., Досжанов Б.Т. Символизм художественных образов в гобеленах Алибая Бапанова «Знаменосец» и «Кара кангюи»…….. 234

Меликсетян Г.Б., Бадалян С.М. Кантата Григора Ахиняна «САЯТ-НОВА»……...… 244

Адамян А.Ж. Стилистические особенности исполнения цикла для двух фортепиано «Детские картинки для взрослых» армянского композитора Гарегина Григоряна (1946-1994)……..... 249

Едигарян В.А. Воспитание интонационной выразительности на примере Этюда для фортепиано ми-бемоль минор Андрея Эшпая…... 254

Барегамян А.Р. Педагогическая деятельность армянского композитора Гегуни Читчян……..... 261

Авилов В.Н. Соната для саксофона и фортепиано Э. Денисова в запечатлении «вокального максимализма» саксофонного исполнительства……..... 265
Нургаянов А.А., Мишарина А.С. Современные интерпретации скрипичной музыки эпохи барокко……..... 270
Ермакова С.С. О претворении чувашского музыкального фольклора в кантате «Уяв» А.Г. Васильева……..... 274
Галимова Э.М. Обрядовая культура и музыкально-стилевые особенности песен пермских татар……..... 278
Кавеева А.И. К вопросу применения семиотического метода в искусствоведческих исследованиях татарского народного танца……..... 284
Неценко О.В. Опыт диагностики социально-педагогического потенциала художественно-культурной среды региона (на примере Воронежской области)……..... 289
Мухаметзянова Ф.Г. Феномен субъектности в искусстве……..... 293
Улемнова О.Л. Книжная графика Татарстана 1920–30-х годов в казанских собраниях……..... 299
Герасимова Н.В. Художественные коллекции казанских музеев начала 1920-х годов: нереализованные проекты……..... 304
Ильясова Р.И. Национальная тема в интерпретации молодых живописцев 1970-х гг. (И.К. Зарипов, Р.А. Кильдибеков, К.А. Нафиков) 310
Шигапова С.Р. Современное декоративно-прикладное искусство Татарстана……..... 315
Шкляева Л. М. Современное искусство войлока Татарстана в образовательном контексте……..... 321

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Чжан Сяося, Тагильцева Н.Г. Компьютерные технологии в музыкальном образовании дошкольников Китая и России…….. 326

Дадырова А.А. Электронная методическая разработка для студентов в области искусства с методами дистанционного преподавания…… 330

Касиманова Л.А. Проблемы дистанционного обучения педагогов-хореографов……..…… 334

Коновалов А.А., Буторина Н.И. Организация образовательного процесса при освоении студентами музыкально-компьютерной деятельности……..... 339

Репина К.Г. Опыт применения технологии дистанционного обучения в процессе развития навыков композиционной деятельности студентов 344

Мурзиева Г.Р. Плюсы и минусы дистанционного обучения академическому вокалу в Казанской консерватории…….....…….. 349

Нургаянова Н.Х., Дыганова Е.А. Традиционная культура в цифровом образовательном пространстве……..... 354

Гильманова Л.З., Ахметшина Э.Г. Использование мобильных приложений при обучении предметам художественной направленности как средство повышения мотивации школьников……..... 359

Ахметова А.А. Развитие вокальных навыков у молодежи средствами онлайн-технологий……..…..... 363

Галиуллина Э.Р. Использование опыта Эдварда де Боно в развитии креативности будущих педагогов искусства……..…..... 368

Рахимова Л.А., Каркина С.В. Коррекция речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста средствами инновационных музыкальных технологий в условиях полилингвальной образовательной среды……..... 373

Кашкарова А.В. Вклад художника Леонардо Да Винчи в развитие технического прогресса……... 380

Русских И.Р. Технология приобщения младших школьников к оперному творчеству……... 384

Базарон П.А., Тагильцева Н.Г. Балетный спектакль как средство формирования у детей представлений о хореографическом искусстве..... 390
Латыпова Е.К. Проблемы историко-культурной подготовки обучающихся в студиях бальных танцев……..... 396
Валиуллина Р.Р. Культура как основа развития творческих способностей у студентов колледжа……..... 403
Агафонов К.Э. Бумажное моделирование как средство развития творческих способностей детей……..... 407
Репьёва Е.В., Махмутова М.М. Социально-педагогические условия обучения взрослых художественной керамике в системе дополнительного образования……..... 412
Михайловская А.А. Методика Валерия Брайнина как эффективная система преподавания сольфеджио……..... 416
Курлапов М.Н. Применение метода «мини-концерт» в практической деятельности ансамбля скрипачей……..... 421
Лутков В.В., Тагильцева Н.Г. Национально-региональный компонент содержания учебного предмета «Слушание музыки» для учащихся 1-3 классов в детской музыкальной школе и детской школе искусств….. 426
Жданова Н.А. Проблемы обучения современных детей игре на струнно-смычковых инструментах в ДМШ…… 430
Хабибуллина Ф.А., Каркина С.В. Развитие музыкальной памяти у учащихся старших классов в процессе обучения игре на фортепиано… 435
Ильичев Е.М. Конкурсы и проекты по предмету «Музыка» как важнейший фактор становления личности подростка лицея……..... 442
Бутусова Д.О., Файзрахманова Л.Т. Толерантность как личностное качество старшеклассников……..... 445
Вдовина З.М. Формирование мотивационно-ценностного отношения учащихся к предмету «Музыка» в условиях общеобразовательной школы……... 452
Сведения об авторах……..... 455

Электронное научное издание
сетевого распространения

ИСКУССТВО И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Материалы IX Международной научно-практической конференции

Казань, 23 октября 2020 г.

Подписано к использованию 14.12.2020.
Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman».
Усл. печ. л. 28,6. Заказ 114/12

Издательство Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37
тел. (843) 233-73-59, 233-73-28