



ДЕПАРТАМЕНТ КУЛЬТУРЫ ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ
БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ
«СУРГУТСКИЙ МУЗЫКАЛЬНЫЙ КОЛЛЕДЖ»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА

**Материалы III Всероссийской
научно-практической конференции
30 – 31 октября 2015 года**

Сургут, 2015

ББК К85.31р.я431
УДК 78

Т 33

Теоретические и практические аспекты образования в сфере культуры и искусства: Мат-лы III Всеросс. науч.-практич. конф. 30 – 31 октября 2015 г. / Сургутский музыкальный колледж. – Сургут: Изд-во ООО «Винчера», 2015. – 381 с.
ISBN 978-5-905574-36-8

В сборнике публикуются материалы конференции, посвященной проблемам развития образования в сфере культуры и искусства. Авторами статей являются как высококвалифицированные специалисты профессионального и дополнительного образования, так и начинающие авторы.

Публикации, представленные в сборнике, основаны на обобщении личного и коллективного опыта работы педагогов. Цель издания сборника – распространение и внедрение инновационных образовательных технологий, содействие формированию информационно-образовательной среды, обмен педагогическим опытом.

Сборник подготовлен по материалам, предоставленным авторами в электронном виде, и сохраняет авторскую редакцию. За содержание предоставленных материалов организаторы ответственности не несут.

Редакционная коллегия:

Л.В. Яруллина, директор Сургутского музыкального колледжа

С.А. Хасанова, к.п.н., зам. директора по НМР (отв. редактор)

Е.А. Харитоновна, зав. метод. кабинетом

Е.А. Валдаева, С.В. Шевкунова, Е.С. Иванова, О.А. Бекетова (дизайн обложки)

ISBN 978-5-905574-36-8

СОДЕРЖАНИЕ

Секция 1

Проблемы образования в детских школах искусств и пути их решения в связи с реализацией дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области культуры и искусства

<i>Ануфриева Е.А.</i> Основные аспекты деятельности концертмейстера в работе с учащимися вокального класса детской школы искусств.....	10
<i>Артамонова С.А.</i> Проблемы работы над текстом.....	14
<i>Аскарова В.Р.</i> Организация домашних занятий в музыкальной школе.....	17
<i>Буцакова И.А.</i> Методические рекомендации по организации учебного процесса с начинающими пианистами.....	19
<i>Ветлужских Т.А., Миронова Н.Ш.</i> Чтение с листа как одна из форм работы в классе фортепиано в детской школе искусств.....	22
<i>Водянко О.А.</i> Некоторые аспекты педагогики, методики и психологии в деятельности преподавателя детской музыкальной школы.....	26
<i>Король А.Н.</i> Ансамблевое музицирование в классе баяна в детской школе искусств...	30
<i>Кузина З.А.</i> Чувство ритма.....	33
<i>Морозова Г.Б.</i> Методика работы с концертами А. Вивальди в старших классах детской школы искусств.....	37
<i>Одинцова С.С.</i> Проблемы работы детской музыкальной школы в сельской местности и пути их решения.....	42
<i>Пахомова М.А.</i> Учебно-тематический план рабочей программы учебного предмета «Специальность» (аккордеон) дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области музыкального искусства "Народные инструменты".....	45
<i>Сиваченко Т.В., Тарасова С.М., Харламова Е.Ю.</i> Приобщение семьи к процессу обучения и воспитания учащихся детской школы искусств.....	50
<i>Сырчина Т.В.</i> К вопросу формирования чистой интонации в классе сольфеджио.....	54

<i>Тарасова С.М.</i>	
Проблемы образования в детских школах искусств и пути их решения в связи с реализацией дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области культуры и искусства.....	60
<i>Халимова А.Н.</i>	
Сольфеджио в классе предшкольной подготовки.....	63
<i>Чагина Н.А.</i>	
Личностно-деятельностный подход как основа организации обучения в классе домры в детской школе искусств.....	66
<i>Шитова В.В.</i>	
Некоторые приемы развития гармонического слуха в курсе сольфеджио в детской школе искусств.....	72

Секция 2

Педагогические традиции и инновации в образовании в сфере культуры и искусства

<i>Абдуллина Н.В.</i>	
Знание специфических особенностей работы – гарантия успешной деятельности концертмейстера классического танца.....	75
<i>Бекетова О.А.</i>	
Формирование имиджа образовательной организации (на примере БУ «Сургутский музыкальный колледж»).....	78
<i>Братанов К.В., Макарова Н.Н.</i>	
Музыковедение в XXI веке: пути реализации профессии.....	82
<i>Бубнова О.Б.</i>	
Презентация как одна из форм самостоятельной работы учащихся на уроках слушания музыки и музыкальной литературы	87
<i>Валдаева Е.А.</i>	
Профессиональная компетентность как важный фактор развития педагогического мастерства.....	91
<i>Глазунов А.А.</i>	
Музыкальное образование в Финляндии.....	97
<i>Горбунова И.Р.</i>	
Технология формирования навыка чтения нот с листа (начальный этап обучения пианистов).....	103
<i>Зятыков С.С., Попова А.А.</i>	
Студенческие СМИ в музыкальном колледже. Практика публичного музыковедения для освоения междисциплинарных курсов.....	108
<i>Липнягов Б.В.</i>	
Проблемы методики подготовки музыкантов-исполнителей.....	111
<i>Машковцева Е.Н.</i>	
Формы чтения с листа на уроках фортепиано.....	117

<i>Молчанова Н.Г.</i>	
Изучение динамики уровня учебной мотивации у студентов Сургутского музыкального колледжа.....	120
<i>Павлов Д.Н.</i>	
Стилистические и жанровые конструкты музыкально-композиционной техники.....	124
<i>Рахимова А.Р.</i>	
Приёмы выполнения пейзажа в технике гуашь.....	127
<i>Родичкина И.Н.</i>	
Проблема анализа текстовой информации в историческом источнике.....	132
<i>Рындина О.В.</i>	
Интегрированный урок как средство реализации межпредметных связей	136
<i>Славошевская Т.А.</i>	
Занимательные ступени.....	139
<i>Сырчина Т.В.</i>	
Применение заданий в тестовой форме для слухового анализа в младших классах детской музыкальной школы.....	144
<i>Тарасевич Н.И.</i>	
Курс полифонии для музыковедов в Московской консерватории: соотношение теории, истории и практики.....	149
<i>Федорова Э.В., Уланова М.А.</i>	
Самостоятельная работа студентов по составлению учебных пособий для активизации их творческих способностей и логического мышления..	156
<i>Халилова Н.В.</i>	
Сочинение музыки как педагогическая инновация в образовательном процессе детской школы искусств.....	159
<i>Харитонова Е.А.</i>	
Организация курсов повышения квалификации на примере Сургутского музыкального колледжа.....	161
<i>Хасанова С.А.</i>	
Организационно-педагогические условия эффективности процесса повышения уровня профессиональной компетентности педагогических работников.....	164
<i>Цепляева Т.Н.</i>	
Педагогические инновации в создании творческих проектов.....	169

Секция 3

Выявление и развитие творческого потенциала обучающихся. Работа с одаренными и талантливыми детьми. Работа с детьми с особыми потребностями

<i>Гиренко С.С.</i>	
Особенности исправления говора в театральной школе.....	172

Годяева Т.В.	
Уроки сольфеджио как игра, способствующая развитию интереса к «сухой» науке.....	175
Григоренко И.В.	
Пути развития абсолютного слуха.....	177
Ежак О.И.	
Концертная деятельность как основная форма реализации одаренных детей.....	180
Кантеева И.П.	
Организационная работа с одаренными детьми в общеобразовательной школе.....	185
Коваль Н.В.	
Некоторые особенности работы концертмейстера в классе скрипки с учащимися младших классов.....	191
Король С.С.	
Урок сольфеджио как одна из форм развития творческой личности в детской школе искусств.....	194
Кузина З.А.	
Волшебные пальчики.....	197
Кулагина Л.В.	
Психолого-педагогические особенности формирования объемно пространственного мышления на предмете «Скульптура» с учащимися художественного отделения детской школы искусств.....	200
Куликова И.А.	
Игровая деятельность в развитии метроритмических способностей младших школьников на уроках сольфеджио.....	203
Лагода Л.Б.	
Использование интонационно-слуховых упражнений В.В. Кирюшина в курсе сольфеджио со студентами специальности «Музыкальное искусство эстрады».....	206
Максимова Г.Р.	
Некоторые аспекты педагогической работы в связи с музыкально-исполнительским развитием ребенка и его индивидуальностью.....	209
Седнева С.М.	
Обучение детей в классе дошкольной подготовки.....	213
Талмазан В.В.	
Дидактические игры на занятиях с маленькими скрипачами.....	219
Царегородцева Л.М.	
К вопросу формирования творческой индивидуальности молодых специалистов художественных профессий в современных условиях	222
Юнусова Е.А.	
Быть увлечённым и пытливым в художественном творчестве.....	225

Секция 4

Возрождение национальных и фольклорных традиций. Развитие русской народной культуры в сфере образования

Капкан Н.В. Работа над элементами «разговорной» манеры звукообразования в русском народном пении.....	228
Петрова Е.В. О периодизации этапов изучения обрядовой музыки горных мари.....	232
Петрова Е.В. О ситуации, сложившейся в исследовании финно-угорской обрядовой музыки в современной музыкальной культуре России.....	240
Труш Н.И. Обрядовые песни как средство обучения народной манере пения.....	245

Секция 5

Воспитание патриота и гражданина: опыт, проблемы, перспективы

Митриковская Л.С. Проблемы духовности в истории культуры и современного образования.	248
Мустафина А.С. Духовно-нравственное воспитание детей средствами мирового искусства в рамках проекта «Диалоги о музыке» в детских школах искусств.....	250
Орлов М.О. Воспитательный потенциал православной культуры в современном российском обществе.....	252
Шевкунова С.В. Патриотическое воспитание как педагогическая проблема.....	255

Секция 6

Музыка, театр, литература: классика и современность

Бушмакина Н.А. Композитор А.М. Мордухович и его сочинения для фортепиано.....	259
Дзюненко А.В. Исторический аспект жанрового решения спектакля.....	262
Ежова В.Ю. Влияние реформы Р. Вагнера на оперу «Млада» Н. А. Римского-Корсакова.....	265

<i>Игнатенко Е.С.</i>	
Лирическое самовыражение П.И. Чайковского в фортепианном сочинении «Большая соната».....	268
<i>Кузьменко С.А.</i>	
Забытые страницы русской фортепианной музыки – пьесы А. Глазунова	271
<i>Маницурова Л.В.</i>	
Воспитание духовности личности в процессе изучения клавирной музыки И.С. Баха.....	276
<i>Рыжинский А.С.</i>	
«Тембровая революция» в хоровой музыке XX века: от открытий новой венской школы к экспериментам итальянского авангарда.....	284
<i>Углицких С.В.</i>	
Метафора как средство достижения выразительности образа при обучении детей изобразительному искусству.....	295
<i>Уланова М.А.</i>	
Й. Гайдн. Симфония №103 «С тремоло литавр».....	300
<i>Уланова М.А.</i>	
К вопросу о проблеме содержания «Неоконченной» симфонии Ф. Шуберта.....	303
<i>Шипунова Г.А.</i>	
Осмысление жанровой основы музыкальных произведений.....	308

Секция 7

Проблемы исполнительского искусства в контексте современного образования

<i>Бархатова И.Б.</i>	
Проблема синтеза художественной деятельности в воспитании эстрадного исполнителя в России.....	314
<i>Березин А.Л.</i>	
Некоторые аспекты подготовки ученика к концертному выступлению или конкурсу. Выбор репертуара.....	318
<i>Богданова Н.В.</i>	
К вопросу формирования отечественной музыкальной терминологии....	321
<i>Боголь Е.В.</i>	
Комплекс качеств концертмейстера, способствующий быстрой ориентации в нотном тексте.....	324
<i>Дудко Е.П.</i>	
Особенности работы концертмейстера с хором мальчиков.....	328
<i>Зайцева Е.Ю.</i>	
Работа над музыкальной фразировкой и артикуляцией на начальном этапе обучения.....	331

<i>Зозуля Т.В.</i>	
Работа концертмейстера в классе балалайки.....	335
<i>Инкина Н.Н.</i>	
Роль концертмейстера: педагог — исполнитель — психолог. Статус профессии.....	337
<i>Ишбердина Р.А.</i>	
О работе концертмейстера с вокалистами.....	343
<i>Луценко Н.Н.</i>	
О работе над техникой в классе фортепиано.....	346
<i>Момот С.О.</i>	
Воспитание ритмического мышления ученика-домриста.....	348
<i>Николаев П.А.</i>	
Специфика исполнения джазовой музыки в классе духовых инструментов в детской музыкальной школе.....	351
<i>Ошивалов Б.М.</i>	
Основы техники игры на саксофоне.....	355
<i>Ращупкина Т.А.</i>	
Переход со скрипки на альт в детской школе искусств.....	361
<i>Таран Г.В.</i>	
Методические рекомендации «Первые шаги гитариста: практическое пособие для начинающих».....	364
<i>Чистякова А.А.</i>	
Мастер-класс «Искусство речи в профессии педагога».....	369
Сведения об авторах.....	375

СЕКЦИЯ 1
ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКИХ ШКОЛАХ ИСКУССТВ И
ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В СВЯЗИ С РЕАЛИЗАЦИЕЙ
ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ
В ОБЛАСТИ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА

*Ануфриева Е.А.,
Детская школа искусств,
п.г.т. Барсово, ХМАО – Югра*

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ ВОКАЛЬНОГО
КЛАССА ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

Концертмейстерское искусство является неотъемлемой частью музыкального исполнительства и образования. Искусство концертмейстера требует высокого пианистического мастерства, педагогической культуры и особого призвания. Данный вид деятельности по праву относится к музыкальной педагогике, так как концертмейстер при необходимости должен уметь осуществлять педагогические функции, помогать солисту осваивать его партию, объяснять ансамблевые задачи. В этом отличие концертмейстера от аккомпаниатора-пианиста, деятельность которого подразумевает лишь концертную работу. Искусству аккомпанемента и вопросам концертмейстерской деятельности посвящены работы Е. Шендеровича [3]. Полезные рекомендации концертмейстерам, работающим с вокалистами, содержатся в статьях Е. Кубанцевой [1] и Т. Чернышовой [2].

Профессия концертмейстера сложна, прежде всего, своей спецификой, совокупностью разных сторон умений и навыков. Рассмотрим необходимые для деятельности в школе искусств технические навыки концертмейстера, работающего с юными вокалистами.

В первую очередь концертмейстер должен в совершенстве владеть инструментом, знать обширный репертуар и уметь его продемонстрировать. В учебной практике детской школы искусств концертмейстер часто сталкивается с ситуацией, когда приходится проигрывать большое количество незнакомых произведений для выбора программы под тесситурные и тембровые возможности каждого ученика. Концертмейстер не имеет времени для долгого разбора аккомпанемента в работе с солистом, потому что такой подход нарушит творческий настрой учащегося, пошатнет его уверенность в исполнении. Очень важной способностью в этом случае, оказывается способность читать с листа

вокальную литературу. Чтение с листа должно проходить бегло, безостановочно, не обнаруживая заминок в тексте. В ситуации отсутствия подготовки, концертмейстеру потребуются умение упрощать сложную фактуру сопровождения, не изменяя ее стиля; умение видеть трехстрочную партитуру, чтобы продемонстрировать ученику его партию на инструменте, одновременно с исполнением аккомпанемента.

К техническим навыкам, обязательным для концертмейстера, относится и умение быстрого транспонирования партитуры в пределах терции. Не всегда диапазон учащихся подходит под желаемое к изучению произведение и требуется изменение партитуры на небольшой интервал вверх или вниз. Умение свободно транспонировать поможет концертмейстеру выбрать удобную для голоса ученика тональность.

Для концертмейстера важны навыки подбора по слуху и импровизации. Такие умения понадобятся, когда при разучивании народных и популярных песен не имеется нот с полной фактурой.

Главной отличительной чертой концертмейстерской деятельности является необходимость развития навыков и умений слушать не только себя, но и солиста. В способности концертмейстера подстраиваться под темповые изменения солиста, соблюдать нужную динамику сопровождения, ритмический баланс, цезуры, будет заключаться ансамблевая согласованность исполнителей. Именно в двойной концентрации и активности слухового внимания пианиста скрыта главная черта концертмейстерской деятельности.

Для педагога по академическому пению концертмейстер-помощник и музыкальный единомышленник. Чем дольше работает концертмейстер в классе одного педагога, тем прочнее устанавливается между ними взаимопонимание.

Деятельность концертмейстера включает в себя разучивание с солистами их партии, умение контролировать качество их исполнения, знание их исполнительской специфики и причин возникновения трудностей в исполнении, умение указать путь к исправлению недостатков.

Разучивая с учеником произведение, концертмейстер строго следит за выполнением указаний педагога по вокалу. На уроках идет работа над точностью воспроизведения певцом мелодической линии и ритмического рисунка произведения, четкостью дикции, осмысленной фразировкой, целесообразной расстановкой дыхания. Для этого концертмейстер должен быть знаком с основами вокала, особенностями певческого дыхания, правильной артикуляции. Концертмейстер должен обладать тонким интонационным слухом, чтобы следить за звуковысотной интонацией, а при неожиданной потере учеником мелодической линии (что часто бывает у начинающих) незаметно подыграть мелодию, тем самым помочь вернуть уверенность ученику.

Что касается динамической стороны ансамбля с юным солистом, то здесь нужно учитывать степень общемузыкального развития ученика, возраст, силу его голоса и физические возможности организма. Концертмейстеру нужно не забывать, что солист всегда играет ведущую роль, не смотря на то, что по своему артистическому уровню он является более слабым партнёром. Правильно найденная пианистом фортепианная звучность может улучшить звучание ученика, а может и испортить его исполнение. Так, грубый, стучащий звук аккомпанемента вызывает форсирование звука вокалистом, а мягкое «пение» фортепиано приучает солиста к правильному звуковедению, оберегает его от крика. Так же надо учитывать при осуществлении необходимого соотношения звука, что концертмейстер находится за спиной вокалиста. Для начинающего вокалиста пение «пиано» представляет сложность, поэтому сбавлять звучность аккомпанемента надо настолько, чтобы это не привело к мелкому дыханию и пению без опоры.

Концертмейстер предостерегает ученика от бессмысленных жестов во время пения, так как лишние движения легко превращаются в привычку и выдают вокальную скованность и напряженность певца.

Концертмейстер учит певца распределять дыхание и силу звука на протяжении всего произведения, объясняет, какой выразительности он может добиться, если разнообразит силу и тембр голоса, насколько при этом сбережет свой голос.

Работая с вокалистом, концертмейстер должен вникнуть не только в музыкальный, но и поэтический текст, ведь эмоциональное и образное содержание вокального сочинения раскрываются не только через музыку, но и через слово. В дуэте должен быть соблюден единый стиль и образ. Концертмейстер заражает солиста своей игрой. От качества исполнения вступления и проигрышей может зависеть успех ученика. « По-видимому, ни один инструментальный аккомпанемент не играет столь важной драматургической роли, как аккомпанемент вокальных произведений... »- пишет Е. Шендерович. «...Аккомпанемент в вокальных произведениях очень выразителен, это равноправная партия, которая усиливает глубину содержания, так называемый поэтический образ» [3, с. 91].

Концертмейстер должен обладать разносторонними знаниями по истории и теории музыки. Хорошим дополнением к основной деятельности на уроке будут теоретические сведения по исполняемому жанру или творчеству композитора, написавшего произведение. Это усилит интерес ученика и внесет разнообразие в занятие.

Работа концертмейстера постоянно связана со стрессовыми ситуациями. Это и волнение перед выступлением, и непредвиденные остановки в момент выступления. Дети в необычной обстановке, как правило, застенчивы, не уверены, стеснительны и могут растеряться в любой момент. Особый стресс для ученика – выступление на сцене. Еще

не опытного артиста могут отвлекать любые внешние раздражители (шум в зале, яркое освещение, большое количество зрителей). Ученик может забыть слова, сфальшивить интонацию, не выдержать метроритмический рисунок. Концертмейстер должен мгновенно подхватить ученика, подсказать текст, заполнить паузы в момент забывания слов, помочь продолжить и закончить произведение. Е. Шендерович писал: «Нужно выработать особую чуткость, уважение, такт по отношению к намерениям партнёра, но при этом быть «музыкальным лоцманом» - уметь провести «исполнительский корабль» сквозь все возможные рифы и донести до слушателя единую концепцию произведения» [3, с.5].

Концертмейстер для ученика должен стать помощником и наставником. Важен творческий, рабочий контакт с вокалистом, но нужен ещё контакт человеческий, духовный. Все ученики, а юные в особенности, ждут от своих концертмейстеров не только музыкального мастерства, но и человеческой чуткости.

Опытный концертмейстер всегда может снять волнение и нервное напряжение ребёнка перед выступлением. Творческое вдохновение наставника передаётся ученику и помогает ему обрести уверенность, а за ней и мышечную свободу. Выразительная игра педагога-концертмейстера помогает ребёнку избавиться от излишнего волнения на сцене, погружает его в содержание произведения, органично подводит к вступлению и предчувствию динамических нюансов и штрихов.

Таким образом, в деятельности концертмейстера объединяются творческие, педагогические и психологические функции и они неразделимы в учебных, концертных и конкурсных ситуациях. Профессиональная деятельность концертмейстера предполагает наличие у него таких качеств, как высокая работоспособность, большой объём памяти и внимания. Специфика работы концертмейстера с юными вокалистами заключается в том, что он должен владеть не только исполнительским мастерством и ансамблевой техникой, но и должен хорошо знать природу певческого голоса, основы вокального пения и секреты взаимодействия инструмента и голоса, а также обладать педагогическим чутьем и тактом.

Список литературы

1. Кубанцева, Е.И. Концертмейстерство – музыкально-творческая деятельность / Е.И. Кубанцева // Музыка в школе. – 2001. - №4. С. 52-55.
2. Чернышова, Т. О работе концертмейстера / Т. Чернышова. М.: Музыка, 1974.
3. Шендерович Е.М. В концертмейстерском классе: Размышления педагога / Е.М. Шендерович. М.: Музыка, 1996. – 206 с.

ПРОБЛЕМЫ РАБОТЫ НАД ТЕКСТОМ

В работе над музыкальным произведением первая проблема, с которой сталкивается преподаватель – это умение ученика грамотно и точно считывать нотный текст и осмысленно работать над ним.

Обычно разбор приходится на первый этап работы и важным моментом в этом случае является образное представление ученика, его художественное восприятие пьесы. Ребенок обязательно должен послушать произведение, составить свое впечатление о нем. Узнать о времени, в которое оно было написано, о стиле и о композиторе.

Сложность в чтении музыкального текста заключает в себе несколько факторов: владение системой нотной записи, умение представить и предвосхитить в музыкально-слуховом воображении исполняемую музыку, осмыслить восприятие художественной и структурно-логической стороны текста. Поэтому необычайно важна связь «вижу-слышу-играю», которая проявляется в быстроте и точности моторной реакции на нотные знаки как символы, несущие музыкальную информацию. Попутно необходимо научить ребенка видеть и считывать ритм, штрихи, динамические, агогические, темповые обозначения, то есть владеть всем арсеналом выразительных средств музыкального языка. Необходимо владеть основными техническими, аппликатурными и ритмическими формулами и различными типами фортепианной фактуры.

Музыкальный текст необычайно сложен, он несет в себе много пластов информации, поэтому необходимо воспитывать профессиональное отношение ученика к тексту произведения.

Навык разбора и чтения должен быть заложен в структуре начального обучения, и работать над ним нужно целенаправленно для обеспечения целостности игрового процесса, чтобы не укоренилась вредная привычка игры «по складам». Воспитание навыков разбора и чтения нотного текста, умения свободно ориентироваться на клавиатуре, начинается с умения подбирать на слух, где у ребенка формируется представление вслепую исполнить простейшие сочетания звуков. Можно предложить ученику самостоятельно подбирать нужные пальцы, составлять аппликатурные схемы, что поможет ребенку сосредоточить внимание на прочтении нот и других информационных пластов, заключенных в нотном тексте.

Выбор аппликатуры играет важную роль. С самого начала необходимо воспитывать у ребенка осмысленное отношение к нему. Этот выбор опирается на два взаимосвязанных момента: достижение

выразительности звучания и пианистическом удобстве исполнения. Поэтому необходимо своевременное воспитание у ребенка практических навыков применения различной аппликатуры в наиболее типичных фортепианных фактурных формулах.

Последовательное освоение нотной записи должно сочетаться с ее комплексным восприятием, поэтому необходимо приучать детей охватывать все большие группы нот, воспитывать способность к быстрому зрительному охвату мотива, фразы и предложения в целом. Хорошим методом является ориентировать ученика на мысленное представление произведения при предварительном просмотре нотного текста. По мере того как ребенок овладевает необходимыми навыками можно усложнять задания.

Роль мышления в работе над текстом велика. Навык длительной концентрации внимания, плавного непрерывного мышления, идущего несколько впереди движений рук, и быстрота реакции важны при чтении нотной записи, поэтому нужно развивать эти качества у ребенка.

Основные элементы, из которых складывается навык разбора и игры нотного текста с листа:

- уверенное знание расположения нот на нотном стане;
- умение точно считывать ритм музыкального произведения, учитывая темповые указания;
- владение техникой ускоренного чтения;
- определение структурно-смысловой логики музыкального текста;
- точная двигательная реакция на сигналы нотного текста;
- мысленное предварительное прочтение нотного текста.

При наблюдении за разбором и разучиванием произведения, педагог должен продумывать методические рекомендации и в них учитывать два важных момента: как ученик усваивает содержание произведения и отдельные элементы его музыкального языка и как формируются его исполнительские приемы.

При разборе произведения превышающего по сложности возможности ученика, следует расчленить фактуру произведения по элементам. Прочитать мелодию и сопровождение отдельно, разобрать сопровождение, прочесть поэлементно в ансамбле с преподавателем, поиграть сопровождение и попеть мелодию (в кантилене или сонатной форме, в полифонии проучивать по голосам). Внимательно разобрать тональный план, структуру и строение произведения. Разобраться с особенностями ритмического строения.

Например, работая над пьесой Г. Свиридова «Ласковая просьба», ученик сталкивается со сложной записью в партии левой руки, где встречается много знаков альтерации. Но проанализировав текст с учеником, мы приходим к выводу, что клавиши те же, но только записаны по-разному. Обводим цветными карандашами одинаковые аккорды, такты

13, 14, 16 и 29 – одним цветом, такты 15, 26, 28 – другим цветом, и ребенку легче читать нотный текст.

Нередко ребенка пугает кажущийся большой объем произведения. Обязательно анализируем текст, разбираем по частям, предложениям и фразам. Можно обратиться к одному из примеров – это К. Черни, этюд №15, До мажор, под редакцией Г. Гермера, I часть. Выясняем, что этюд написан в двухчастной форме, в каждой части два предложения по четыре такта, в каждом предложении по две фразы. Находим одинаковые фразы, обводим одним цветом, это такты 1-2, 5-6, 13-14. Затем такты 7-8 и 15-16 обводим другим цветом, и во второй части есть два одинаковых такта, это такт 9 и 11. Таким образом, выясняем, что этюд становится гораздо короче, его легче проучивать, работая над определенными фразами, которые повторяются несколько раз, и мышление ученика становится структурированным.

Используя разные цвета, ребенку легче увидеть одинаковые фрагменты, объединять их в группы, и находить отличия между ними. Навыки правильного разбора и умения работать над музыкальным текстом – важное условие освоения произведения. Достижение связного процесса, исполнения без ошибок и остановок – главная цель первого этапа.

При выборе репертуара или пьес для чтения с листа педагог должен учитывать индивидуальные особенности каждого ученика, стремиться выявить характерные для каждого индивидуального случая трудности и соответственно распределять задания. Чтению нотного текста должно предшествовать слуховое представление, осознание нотной записи и ее ритмического строения (характер, темп, размер, форма, динамика, аппликатура, тональность, тип фактуры). Особое внимание следует уделить выразительности исполнения, добиваться яркости воплощения художественного образа.

Формирование навыка качественного разбора и хорошего чтения нот с листа тесно взаимосвязано с общим музыкально-пианистическим развитием ребенка, слухо-творческим воспитанием и организацией игрового аппарата.

Список литературы

1. Щапов, А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище / А.П. Щапов. – М.: Классика-XXI, 2001. – 176 с.
2. Вицинский, А.В. Процесс работы пианиста исполнителя над музыкальным произведением / А.В. Вицинский. – М.: Классика-XXI, 2008. – 100 с.
3. Кременштейн, Б.Л. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано / Б.Л. Кременштейн. – М.: Классика-XXI, 2009. – 132 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОМАШНИХ ЗАНЯТИЙ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ребенок поступил в музыкальную школу...

Это событие является серьезным и ответственным шагом как для ребенка, так и для родителей. Для того, чтобы ребенок мог успешно справляться с новыми, в большинстве случаев весьма непростыми, музыкальными занятиями и заданиями, чтобы развитие его музыкальных способностей шло успешно очень важно своевременно и грамотно помочь ему в этом.

Значение начального периода в обучении музыкального искусства трудно переоценить. Именно в первые месяцы обучения важно суметь не только увлечь ребенка музыкальными занятиями, но и выработать у него привычку трудиться, тем самым, заложив фундамент для успешного развития обучения на весь учебный процесс. Не только от преподавателей, но, и от самих родителей зависит то, насколько успешно ребенок будет учиться в музыкальной школе. Хочется обратить внимание на важные моменты в организации домашних занятий, зная и выполняя которые каждый сможет серьезно помочь ребенку в изучении искусства музыки. Не жалейте время и силы на то, чтобы успехи в этом непростом, но очень благодарном деле радовали и ребенка, и родителей, и преподавателей.

Что же необходимо сделать родителям:

1. Большое значение для эффективности домашних занятий имеет расписание занятий и режим дня. Необходимо, чтобы в первую очередь ребенок позанимался музыкой, а затем приступил к выполнению школьных заданий. Можно распределить время музыкальных занятий на несколько частей, чтобы ребенок мог чередовать выполнение уроков с занятиями за инструментом. Такая смена видов деятельности, как утверждают психологи, поможет вашему ребенку меньше уставать и больше успевать сделать за одинаковый промежуток времени. Почему еще важно продумать режим дня? Оно должно быть составлено так, чтобы в помещении, где занимается ребенок, во время занятий были обеспечены необходимые для этого условия: комната для занятий должна быть хорошо проветрена.

2. Домашние занятия обязательно должны быть систематическими, ежедневными, так как только регулярные занятия приносят пользу. Если ребенок занимается только перед уроками, такая работа всегда бывает, малоэффективна, потому что многое из того, что достигнуто совместными усилиями ребёнка и преподавателя на уроке

теряется, и порой сводится на нет. Для того чтобы выработать привычку к ежедневным занятиям требуется проявить волевые усилия, как ребенку, так и родителям. Даже если заниматься 20 минут, но регулярно – будет сделан хоть маленький, но шаг вперед.

3. В среднем для детей семилетнего возраста, как правило, достаточно 10-15 минут ежедневных занятий, для учеников средних и старших классов – до двух, двух с половиной часов в день. Хотя, в этом вопросе трудно давать общие для всех рекомендации, лучше всего посоветоваться с вашим преподавателем. Например, занятия на скрипке, балалайке, домре имеют свои особенности: в младших классах нужно через каждые 10-15 минут делать перерыв, чтобы руки не уставали.

4. Для музыкальных занятий большое значение имеет концентрация внимания, вдумчивая, сосредоточенная работа над отдельными элементами освоения приемами игры на инструментах. Дошкольники и первоклассники редко бывают, способны к длительной сосредоточенной работе, их внимание еще неустойчиво, не может долго быть сконцентрировано на чем-то одном. Преподаватели, как правило, хорошо знают об этом и умеют в занятиях с детьми учитывать их возрастные и индивидуальные особенности. При домашних занятиях так же важно не заставлять ребенка заниматься чем-то одним в течение долгого времени. Лучше позаниматься минут двадцать, но серьезно, затем сделать небольшой перерыв (поиграть, побегать по комнате), и снова вернуться к занятиям.

5. Каждый преподаватель по-своему выстраивает работу с родителями. В этом вопросе следует довериться преподавателям, положиться на его педагогический опыт.

6. Обязательно следите за результатами обучения.

7. Инструмент. Как ни странно, хороший – далеко не всегда значит самый дорогой. Покупая инструменты для занятий, обязательно посоветуйтесь со своим преподавателем. Он наверняка подскажет вам, какой инструмент лучше. Научите ребенка бережно относиться к своему инструменту, правильно «ухаживать» за ним.

8. И, наконец, важное: необходимо, чтобы ребенок постоянно ощущал неподдельную заинтересованность в своих успехах с вашей стороны. Просите ребенка время от времени поиграть вам и постарайтесь обязательно внимательно прослушать все, что он вам захочет исполнить. Не забудьте похвалить его, поощрить, если вы смогли услышать в исполнении вашего ребенка желание понравиться вам, порадовать своими успехами. Если соблюдать все правила занятий, то союз преподаватель-родители-дети, при обучении музыкой станет самым крепким и приведет к большим творческим успехам ваших любимых детей.

Первая публикация на сайте <http://school-artnojabrsk.ru/page75.html>.

*И.А. Бучакова,
Детская школа искусств № 1,
г. Лянтор*

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА С НАЧИНАЮЩИМИ ПИАНИСТАМИ

Главная задача любого образовательного учреждения - создание образовательной среды для активизации творческого потенциала и самореализации учащихся. Работа в этом направлении обеспечивает права ребенка на развитие, на творческо-познавательную самореализацию.

Современная система образования ставит задачи, основанные на организации совместной деятельности преподавателя и учащихся, при которой активность субъектов образовательного процесса становится главным и определяющим фактором методической оснащенности.

Известно, что ребёнка к успешной учебной деятельности педагогу необходимо готовить заранее и постоянно активизировать его любознательность, и методически правильно будет стимулировать усвоение разнообразных предметных навыков, умений и знаний. Дети обладают рядом психологических особенностей: не насыщаемой познавательной потребностью, высокой активностью, творческим подходом к решению проблем, стремлением к самостоятельному приобретению знаний, особой эмоциональной чувствительностью.

Одна из основных задач специальных классов на первоначальном этапе обучения – формирование музыкально-исполнительского аппарата обучающегося. Вот несколько рекомендуемых упражнений, которые помогут ребенку правильно сидеть за инструментом, ровно держать спину, оставляя руки и плечи свободными, делая опору на ноги.

Упражнение 1. «Смирно и вольно». Стоять прямо, как солдатик, опустив руки вниз (от 5 до 10 секунд), затем расслабиться, освободив мышцы спины, шеи и плеч. Дать всему корпусу, голове и рукам свободно «упасть» вперед. После этого медленно выпрямиться, принимая прежнее положение. Повторить 5 раз.

Упражнение 2. «Лебедь». Движения рук имитируют полет большой, красивой, нежной птицы. Выделить слова: «нежной», чтобы движения рук были плавными; «большой» - большая амплитуда движений; «красивой» - добиваться изящества в движениях.

Упражнение 3. «Осенние листочки». Ребенок стоит подняв руки (все тело до кончиков пальцев напряжено), листочки постепенно падают, «выключаются» пальцы рук, кисти, руки, туловище, и ребенок наклоняется и качает расслабленными руками.

Упражнение 4. «Ландыш». Преподаватель играет произведение И. Грибоедова вальс ми минор. Первая фраза – ребенок плавно поднимает и

отпускает правую руку. Кисть опущена, расслаблена на протяжении всего упражнения, как цветок. Вторая фраза – то же самое левой рукой. Далее поднимаются обе руки с покачиванием вверх расслабленными кистями.

Упражнения на постановку рук:

Упражнение «Домик»: 1 вариант. Ребенок сидит на стуле. Поднять руку, и, расслабив бросить на колени, кисть собрана и пальцы поджаты в расслабленный кулачек; 2 вариант. Рука поднимается и падает на подушечки пальцев; 3 вариант. Рука поднимается и падает на третий палец, сначала на колени потом на стол или крышку инструмента, затем на клавишу. Для начала 1 и 5 пальцы «падают» одновременно. Добившись устойчивости кисти, сыграть каждым пальцем отдельно.

Упражнение «Лягушка». Руки лежат на столе, локти немного отведены в стороны, кисти рук поочередно поднимаются и падают на подушечки всех пальцев, будто бы «лягушки прыгают».

Упражнения выполняются сначала сидя за столом, через 2-3 дня – за инструментом. Необходимо посадить ребенка за стол так же, как за инструментом. Ребенок должен сидеть на такой высоте, чтобы от плеча до кисти получился покатый, плавный спуск, как с горки. Такое сравнение поможет ребенку самостоятельно контролировать себя дома.

Упражнения, развивающие координацию движений, цепкость и свободу рук, глубину взятия звука, глубокое легато:

Упражнение 1. «Качели». Ребенок поочередно поднимает и опускает руки. Сравните с движением качелей. Постепенно усложнить упражнения в следующем порядке: руки опускаются на расслабленные кулачки, затем на все пальцы, на 1 и 5 пальцы и, наконец на каждый палец отдельно.

Упражнение 2. «Паровозик»: 1 вариант. Ребенок водит маленький игрушечный паровозик то влево, то вправо (передний ход, задний ход). Следите, чтобы впереди шел кистевой сустав и вел за собой пальцы, держащие игрушку; 2 вариант. Разделите стол на две части (дорога для левой руки, дорога для правой). До линии паровозик следует вести левой рукой, затем плавно перехватить правой и вести по второй половине стола, выполнить возвратное движение и т.п.

Упражнение 3. «Охотник». Рука лежит на столе, кисть собрана в расслабленный кулачок, первый палец ловко успевает спрятаться от охотника под ладошку.

Упражнение 4. «Колечко». Положение руки такое же как в упражнении 3. 1-й палец здороваётся поочередно со всеми остальными пальцами и возвращается на свое место. Пытаемся удержать колечко.

Упражнение 5. «Марширующие гномы». Пальцы «шагают», как гномы шагают ножками. Работают 2 и 3 пальцы, 2 и 4, 3 и 1, 2 и 1, 2 и 5, 3 и 5, 1 и 5, 4 и 3.

Упражнение 6. «Паучок», или «Краб». «Шагают» все пальцы. Преподаватель, а дома мама дает команду, какими пальцами «шагать».

Причем следует называть разные пальцы для левой и правой руки. Например, одновременно «шагают» в левой руке 5 и 1, в правой руке 2 и 4, пальцы, или в левой руке 3 и 1 и в правой 3 и 5.

Упражнение 7. «Паучки пошли в поход». Паучок несет тяжелый рюкзак и, пройдя пятью лапками (все пальцы подряд), осторожно отдает рюкзак второму паучку. Так они и ходят, передовая друг другу тяжесть. Ребенок переносит «тяжесть» из пальца в палец, из руки в руку.

Упражнение 8. поможет научиться не подсчитывать номер пальца, а почувствовать его: 1 вариант. Ребенок кладет перед вами две руки и закрывает глаза. Вы дотрагиваетесь до какого-либо пальца, и ребенок называет его номер; 2 вариант. Усложним задачу, прижимая несколько пальцев сначала на одной руке, затем сразу на двух руках. Ребенок называет номера, начиная с левой руки, например: 4, 2, 1 и 2, 5; 3 вариант. Ребенок поворачивается к вам спиной, держа руки за спиной. Вы касаетесь нескольких пальцев, он называет номера.

Упражнение 9. «Пчелка».

Ребенок ставит пальцы на стол, но с таким ощущением, что повесил на них руки, пчелка зацепилась за цветок. Теперь нужно свободно покачать локтями. Пчелка сидит на качающемся цветке, но не падает.

Учить своих воспитанников необходимо через увлечение предметом, через «живую» игру, тогда ребёнок полюбит музыкальные занятия с первого звука, с первой игровой ассоциации. Слово преподавателя должно быть поэтически образным и вместе с тем четко ориентирующим сознание учащегося - лаконичным и ясным, что и будет отвечать психологической специфике воздействия музыки на личность. Это и будет претворением в педагогической практике преподавателя закономерностей музыкального искусства, а значит, в целом духовным развитием учеников на уроках фортепиано.

Список литературы

1. Артоболевская, А. Первая встреча с музыкой / А. Артоболевская. – М., 1992. – 103 с.
2. Смирнова, Т.И. Фортепиано. Интенсивный курс / Т.И. Смирнова. – М., 1994.
3. Фортепианные упражнения и их роль в развитии начинающего пианиста [Электронный ресурс] / Режим доступа <http://nsportal.ru/shkola/muzyka/library/2012/02/07/fortepiannye-uprazhneniya-i-ikh-rol-v-razvitiy-nachinayushchego>.
4. Постановка руки, посадка за инструментом, координация движений [Электронный ресурс] / Режим доступа <http://imteacher.ru/stati/predmeti/muzyka-penie/postanovka-ruki-posadka-za-instrumentom-.html>.

*Ветлужских Т. А., Миронова Н.Ш.,
Детская школа искусств № 2,
г. Сургут*

ЧТЕНИЕ С ЛИСТА КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РАБОТЫ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

Поскольку в настоящее время основной контингент музыкальных школ составляют учащиеся, которые не планируют связать в будущем свою профессию с музыкой, главной задачей школ в отношении таких учащихся является привитие им навыков самостоятельного музицирования, в число которых входит, прежде всего, чтение с листа. Несмотря на то, что общий уровень фортепианного исполнительства в области виртуозного мастерства в последние годы заметно вырос, проблема чтения с листа по-прежнему актуальна. С данной проблемой в основном сталкиваются педагоги начального музыкального образования, так как им приходится работать с детьми разной степени одаренности. Неумение свободно читать с листа приводит к тому, что процесс знакомства с текстом нового произведения занимает настолько длительное время, что на техническую и музыкально-художественную работу его почти не остается.

Проблема усложняется еще и тем, что здоровье современных детей по сравнению с прошлым, заметно ухудшилось, возросла учебная нагрузка в общеобразовательных школах, появилось множество отвлекающих моментов в виде компьютерных игр, интернета. В результате современному ребёнку очень трудно сосредоточиться на определённой задаче. А ведь это ценное качество – умение продолжительно концентрировать внимание – чтением нот с листа воспитывается как никаким другим видом деятельности. Для этой формы работы необходима способность быстро и синхронно считывать сразу несколько информационных слоёв текста: нотный, ритмический, динамический, агогический и другие. Понятно, что при отсутствии определенного навыка эта задача кажется ребёнку невыполнимой и часто вызывает у него затруднение, а порой и страх.

Это происходит, с нашей точки зрения, потому, что недостаточно времени уделяется формированию навыка чтения с листа. Выход из создавшейся ситуации один – развитие навыка чтения с листа должно быть неотъемлемой частью учебного процесса.

Под чтением с листа подразумевается качественное исполнение незнакомого музыкального произведения без предварительной подготовки. Поскольку способность к чтению нот с листа не является врожденной, формирование соответствующих навыков становится одной из центральных задач музыкального образования. Формированием данных

навыков занимаются, в основном, на начальном этапе обучения. В дальнейшем, когда разучиваемые произведения становятся более сложными и объемными, работу прекращают и ограничиваются лишь констатацией важности этого вида деятельности, чтение с листа имеет место лишь при разборе нового произведения. Таким образом, развитие и совершенствование навыка приостанавливается. Чтобы этого не случилось, необходима постоянная, систематическая работа в этом направлении на протяжении всего периода обучения и становления музыканта.

Обучение чтению нот с листа можно сравнить с обучением чтению в общеобразовательной школе. Это сравнение показывает ребенку возможность добиться успеха и в этой области.

Процессы овладения навыками чтения и чтения нот с листа схожи, однако, второе гораздо сложнее, так как требует включения большего количества факторов (зрения, слуха, моторики). Как и при других видах исполнительской деятельности, во время игры с листа необходима концентрация воли, слуха, внимания, памяти, воображения; синтез слуха, зрения и моторики. Помимо этого, дополнительную сложность представляет и то, что при игре с листа время приёма и переработки информации весьма ограничено, что вызывает необходимость ускоренного восприятия текста. Решить эти сложные задачи самостоятельно ребенку не под силу, поэтому развитие навыка чтения с листа должно являться предметом упорного совместного труда преподавателя и учащегося.

Чтение с листа является сложным процессом, требующим развития комплекса музыкальных способностей:

- навыков фортепианной техники;
- музыкально-слуховых представлений;
- внутреннего слуха.

В целом этот процесс можно представить условно разделенным на три этапа:

- зрительное восприятие («вижу»);
- звуковое представление («слышу»);
- двигательные импульсы («играю»).

Зрительное восприятие – это действие, предваряющее игру с листа. Исполнитель как бы производит «разведку глазами», опережая звукоизвлечение. В начале обучения ученик видит, как правило, отдельные ноты, в дальнейшем – целые музыкальные фразы.

Звуковое представление – это действие, связанное с работой зрения и слуха. Оно зависит от уровня развития музыкальных способностей, особенно внутреннего слуха.

Двигательные импульсы – это действие, реализующее воспринимаемый текст, воплощающее зрительно-слуховые представления

в движениях рук. Здесь требуются определенные навыки фортепианной техники, знание аппликатуры.

Поскольку фортепианная музыка отличается многослойностью и требует осмысления одновременно по линиям горизонтали и вертикали, чтение текста с листа ставит перед обучающимися игре на фортепиано более сложные задачи, чем перед исполнителями на других инструментах. Именно поэтому предпосылки навыка структурного охвата текста должны быть сформированы на самой ранней стадии обучения. Как показывает опыт, подобный навык является результатом направленного педагогического воздействия.

Анализ процесса чтения с листа позволяет выявить ряд типичных ошибок, встречающихся у начинающих исполнителей:

- элементарное незнание нот и типовых ритмических рисунков;
- неспособность читать одновременно два ключа;
- неумение отличить поступенное движение от скачков через ступень;
- несоответствие между записью мелодии в нотах и ее движением на клавиатуре;
- игнорирование на протяжении произведения ключевых знаков;
- потактовое чтение, т.е. остановка после каждого такта;
- невнимательность к динамическим знакам;
- пренебрежение знаками агогики;
- слабо развитый «музыкальный глазомер» - точное видение расстояний между нотами (клавишами).

Устранение этих ошибок ведет к успешному чтению с листа.

Для формирования сложного умения чтения с листа необходим целесообразный дидактический метод, важнейшими принципами которого являются:

1. Расчленение сложного комплекса действий на составные элементы.
2. Выработка отдельных навыков и доведение до автоматизма основных приемов.
3. Постепенное усложнение решаемых задач.
4. Тщательный отбор материала для чтения, при котором новые задачи даются каждый раз лишь по одному из параметров (ритм, звуковысотная запись, фактура и т.д.).

Каждый из отрабатываемых элементов многократно повторяется и прочно закрепляется. Количество однотипных музыкальных примеров определяется индивидуально для каждого ученика, в зависимости от быстроты и прочности усвоения материала и закрепления пройденной темы.

Формирование навыка чтения с листа – очень трудная и кропотливая работа, требующая систематичности, методической направленности. При

условии тщательно разработанной и продуманной методики, внедряемой в практику с первых лет обучения, можно добиться хороших результатов и ликвидировать имеющийся пробел в обучении пианистов. Это позволит ребенку и после окончания музыкальной школы не расставаться с музыкой и быть не только пассивным слушателем, но и самым активным ее исполнителем.

Список литературы

1. Брянская, Ф. Навык игры с листа, его структура и принципы развития // Вопросы фортепианной педагогики. – М., 1976. – Вып. 4.
2. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыками чтения / Т.Г. Егоров. – М., 1953.
3. Камаева, Т.Ю., Камаев, А.Ф. Чтение с листа на уроках фортепиано. Игровой курс Т.Ю. Камаева, А.Ф. Камаев. – М.: «Классика-XXI», 2006.
4. Как научить играть на рояле. Первые шаги / Сост. С.В. Грохотов – М.: «Классика XXI века», 2006.
5. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры / Г.Г. Нейгауз – М., 1967.
6. Петрушин, В.И. Музыкальная психология: Учеб. пособие для студентов и преподавателей / В.И. Петрушин – М.: «ВЛАДОС», 1997.
7. Савшинский, С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением / С.И. Савшинский – М.: «Музыка», 1964.

*Водянка О.А.,
Детская музыкальная школа,
с.п. Перегребное, ХМАО – Югра*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИКИ, МЕТОДИКИ И ПСИХОЛОГИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Об исключительных возможностях воздействия музыки на человека, на его чувства и душевное состояние говорилось во все времена. Сила этого воздействия во многом зависит от эмоциональной отзывчивости слушателя, его подготовленности к общению с настоящим искусством, от того, насколько близка ему та или иная музыка.

Начальный этап обучения в системе музыкального образования является очень важным, а иногда решающим. От того, насколько правильно были заложены первоначальные основы, зависит активность участия в музыкальной жизни воспитанников музыкальных школ – будет ли это профессиональное музыкальное учебное заведение, школьная и студенческая самодеятельность или домашнее музицирование. Однако вопросы детского музыкального образования разработаны еще не достаточно.

Музыкальные школы накопили богатый практический опыт по воспитанию и обучению детей. Немалую роль в этом процессе призваны сыграть педагоги всех звеньев музыкального образования, от которых, как и от всех учителей, требуется существенно повысить качество профессиональной подготовки, более широко применять активные формы и методы, технические средства обучения, целеустремленно осуществлять принцип единства обучения и воспитания, тесную связь семьи, школы и обществу.

Задачи, поставленные жизнью перед современной педагогикой (в том числе и музыкальной), требуют глубокого анализа сложных процессов, происходящих в современной школе. Решать их на настоящем этапе возможно лишь объединенными усилиями педагогической практики и науки, изучением, обобщением и научным осмыслением богатого опыта, накопленного педагогами-музыкантами.

В систему образования входит группа разнообразных учреждений дополнительного образования. Среди них сеть школ по «различным видам искусства», в том числе – детские музыкальные школы (ДМШ), основное предназначение которых – развитие мотивации личности к познанию и творчеству, реализация дополнительных образовательных программ и услуг в интересах личности, общества, государства. Музыкальное воспитание и образование является неотъемлемой частью общего процесса, направленного на формирование и развитие человеческой

личности. Поэтому нельзя рассматривать их как некую обособленную отрасль знаний. Установлено, что школьники, отлично занимающиеся музыкой, успешно учатся и по общеобразовательным предметам, а жизнь многократно подтверждает наличие у одаренных музыкантов незаурядных способностей вообще.

Концепция музыкального образования в стране предполагает создание системы массового (общего) музыкального воспитания и образования, которое ветвится на общехудожественное и профессиональное. Первое осуществляется на уроках музыки в общеобразовательных школах, немusикальных вузах, отчасти в детских музыкальных школах (ДМШ). Второе – в специальных учебных заведениях (ДМШ, училища, вузы), где приобретает исключительно профессиональный характер.

Крайними полюсами в системе детского музыкального образования оказываются специальные музыкальные школы для одаренных детей и общеобразовательные школы, а между ними – детские музыкальные школы (ДМШ) общего музыкального образования и школы искусств (ДШИ). Их назначение – общее музыкальное образование и воспитание, осуществляемое в дополнение к программам общеобразовательных школ. Реальная же функция ДМШ состоит в том, чтобы помочь учащимся выявить меру своего таланта и сделать выбор. Ведь далеко не всегда масштаб талантливости и желание сделать музыку профессией обнаруживаются в первые годы обучения.

В современных условиях музыкальная школа является одной из основных баз широкого распространения музыкальной культуры. Цель общего музыкального образования – сделать музыку достоянием не только одаренных детей, которые изберут ее своей профессией, но и всех, кто обучается в школе; ведь серьезное музыкальное воспитание должны получать и средние дети. Каждый из них может стать подлинным любителем музыки – активным слушателем, участником студенческого и домашнего музицирования.

Система эстетического воспитания детей и молодежи направлена как на выявление талантов и дарований, так и на повышение культурного уровня подрастающего поколения. При всем ее разнообразии, система эстетического воспитания сводится к нескольким основным направлениям, актуальным именно в музыкальном образовании:

- расширение музыкального кругозора;
- воспитание мировоззрения и моральных качеств;
- воспитание интереса к творческому труду и умения работать;
- воспитание изящества и благородства жестов и осанки;
- воспитание уважения к старшим и чувство товарищества;
- воспитание культуры речи и т.д.

Повышение эффективности и качества общего музыкального образования ставит перед преподавателями ДМШ сложные и ответственные задачи. Принципы развивающего обучения и воспитания, все шире проникающие в занятия по специальности и все формы обучения ДМШ, призваны воспитывать грамотных музыкантов – любителей и профессионалов, дать им навыки творческого подхода к музыке.

Таким образом, являясь начальным звеном в музыкальном образовании, ДМШ не ставит своей задачей подготовку каждого учащегося к профессиональной деятельности. Ее назначение – музыкально-эстетическое воспитание широкого круга детей и подростков, но, кроме того, музыкальная школа должна выявлять наиболее способных учеников и готовить их для поступления в специальные учебные заведения.

Современная музыкальная педагогика унаследовала и творчески развила на новой социально-эстетической основе реалистические традиции русской исполнительской культуры, присущей ей исключительно высокий уровень требований. Однако кардинальные изменения, произошедшие в российском обществе к концу века, сказываются и на деятельности музыкальных школ. Фундаментальные начала отечественной педагогики сохраняются, но время вносит в них свои коррективы. Традиционные методы преподавания изменяются, обновляются с учетом требований современности. Созданные в последнем десятилетии новые формы обучения, программы, комплексные планы обучения и воспитания – свидетельство решения актуальных проблем музыкального образования на государственном уровне.

Поскольку музыкальная педагогика – часть общей педагогики, путь ее развития такой же, как и у всей педагогики: собирать растерянную мудрость веков и обратить ее к осмыслению ключевых проблем современной жизни.

В связи с этим главная задача – углубление педагогической направленности музыкального образования, при решении которой встают вопросы: какие знания, умения и навыки должен иметь в наши дни музыкант-педагог? Достаточно ли ему хорошо владеть техникой игры на инструменте, обладать исполнительским мастерством и знать определенное число методических приемов?

Педагогика не только наука, но и искусство. А искусство неразрывно связано с творческой инициативой. Педагогу, работающему с детьми, нужно обладать не только разносторонними знаниями, но не в меньшей мере и творческой изобретательностью.

Вопрос педагогического творчества особенно актуален на современном этапе. Творческая деятельность учителя музыки (как и любого учителя) зависит, с одной стороны, от педагогической направленности его личности, а с другой – от его профессиональных

знаний, владения музыкально-педагогической техникой. Всякая педагогика определяется ответами на четыре вопроса: кого учить, для чего учить, чему учить и как учить. Важнейшей задачей, стоящей перед каждым педагогом, является постоянный поиск наиболее результативных путей воспитания и обучения каждого отдельного ученика. Задачи педагога – не только передать ученику определенную сумму знаний, развить нужные умения и навыки, но и создать условия для широкого универсального развития молодого музыканта.

Педагог обязан быть терпеливым по отношению к любым ошибкам и непонятливости тех, кто пришел к нему за помощью, пришел учиться; обязан спокойно и благожелательно помочь им в трудном деле овладения исполнительским мастерством. В этой связи уместно выделить наиболее значительные характерные признаки современной музыкальной педагогики, помогающие решению именно задач общего музыкального образования:

- глубокое уважение к ребенку;
- стремление соединить обучение с естественными для детского возраста интересами и переживаниями;
- стремление связать школу с жизнью;
- создать процесс обучения, способный дать широкую подготовку учащегося, отвечающую требованиям жизни;
- создание глубокой общности между педагогами одной специальности или по меньшей мере между теми из них, кто стремится усовершенствовать свой труд – другими словами, сознание того, что педагог работает не изолированно, что обмен мнениями и опытом необходим для того, чтобы будущее поколение могло наиболее полно раскрывать и использовать свои лучшие способности и возможности на благо всего человечества.

Нелегко справедливо оценить результаты деятельности педагога ДМШ, но критерием такой оценки и может служить его вклад в музыкальную культуру страны – музыкальная деятельность воспитанников на различных поприщах: педагогическая, музыкально-просветительская и другие.

Первая публикация на сайте: <http://dmsh2.hmansy.muzkult.ru/Doklad/>.

Список литературы

1. Николаев, А., Пути сближения задач профессионального и общего музыкального образования // Методические записки по вопросам музыкального образования. – М., 1996.
2. Чельшева, Т., Музыкальная педагогика и музыкальная психология. / Т. Чельшева. – М., 1993.

*Король А.Н.
Детская школа искусств № 2,
г. Сургут*

АНСАМБЛЕВОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ В КЛАССЕ БАЯНА В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

«В воспитании огромную роль играет приобщение к музыкальному народному творчеству, к народной песенной культуре» [1, с.4]. Коллективное исполнительство баянистов приносит радость совместной работы. Совместным музицированием занимаются на любом уровне владения инструментом. Многие композиторы писали и пишут в этом жанре для домашнего музицирования и концертных выступлений.

«Не всегда ансамблю, как учебной дисциплине уделяется должное внимание. Зачастую часы, предусмотренные для музицирования, преподаватели используют для индивидуальных занятий. Однако в настоящее время невозможно представить музыкальную жизнь без выступлений ансамблей баянистов. Об этом говорят выступления дуэтов, трио, ансамблей большего состава на концертных площадках, фестивалях и конкурсах. Дуэты и трио баянистов - это давно сложившаяся ансамблевая форма, имеющая традиции с XIX века, со своей историей, “эволюционным развитием”, богатым репертуаром - оригинальными произведениями, транскрипциями, переложениями. Но это профессиональные коллективы. А для школьных ансамблей существуют проблемы. Например, проблема педагогического репертуара. Нехватка соответствующей литературы для ансамблей баянистов ДМШ тормозит процесс обучения и возможность показать себя на концертной эстраде. Многие педагоги сами делают переложения, аранжировки произведений» [2].

Преподавателям необходимо помнить, что начинать работу над ансамблем с самых первых уроков занятий на инструменте. Чем раньше ученик начинает играть в ансамбле, тем более грамотный, техничный, музыкант из него вырастет. Начинать лучше работу в ансамбле с учениками одного класса. «Главной предпосылкой успешных занятий служит осуществляемый исполнителем осознанный контроль собственных действий» [3, с.212]. Практика показывает, что ансамблевую работу можно разделить на три этапа.

На первом этапе ансамблевого музицирования ученик приобретает определенные навыки. Это могут быть пьесы, состоящие из одного или нескольких звуков, ритмически организованных, а преподаватель в это время исполняет мелодию и сопровождение. В процессе данной работы ученик развивает слух для исполнения пьес с аккомпанементом (с левой рукой), концентрируется внимание на ритмической точности, верном

распределении меха, осваивает элементарную динамику, первоначальные игровые навыки. Это развивает его слух, ритм, чувство ансамбля, чувство ответственности за общее дело. Такое исполнение вызывает у детей интерес к новому для него звучанию музыки. Ученики-баянисты осваивают исполнение сначала правой, а затем левой рукой. На уроках можно использовать пьесы “Наша песенка простая” А. Александрова, “Юный аккордеонист”, из учебно-методического пособия В. С. Брызгалина “Я играю на баяне”, “Солнышко”, “Дударик”, “Козлик” и т.д. В начале обучения ученик играет простые мелодии в сопровождении преподавателя. Здесь ученикам важно прочувствовать специфику гомофонно-гармонического звучания и попробовать себя в исполнении пьес с элементами полифонии. Рекомендуется выбирать пьесы разнообразные по темпу, ритму, характеру и т. д. Нужно сказать, что ученикам нравится играть в ансамбле. Для дуэта (трио) важно подобрать учащихся, равных по музыкальной подготовке и владению инструментом. Начальные и заключительные аккорды или звуки должны быть исполнены синхронно и чисто. Стоит отметить, что синхронность – это результат единого понимания и чувства ритма и темпа. Синхронность – это и техническое требование и основное качество ансамбля.

Как отмечает А.В. Дудина, «первый аккорд содержит в себе две функции – совместное начало и определение последующего темпа. На помощь придет дыхание. Вдох - самый естественный и понятный сигнал о начале игры для любого музыканта. Как певцы перед исполнением берут дыхание, так и музыканты - исполнители, но у каждого инструмента своя специфика. Духовики показывают вдох началом звука, скрипачи – движением смычка, пианисты – “вздохом” кисти руки и прикосновением к клавише, для баянистов и аккордеонистов – наряду с движением кисти ведение меха. Все выше сказанное суммировано в начальном дирижера – ауптакте» [2].

Большое значение имеет взятие нужного темпа. Все здесь зависит от скорости вдоха. Резкий вдох говорит исполнителю о быстром темпе, спокойный – о медленном. Следовательно, важно, чтобы ученики слышали и видели друг друга. Умение слушать и слышать друг друга – важное дело. Особенно, если все внимание направлено на чтение нот. Поэтому первые произведения должны быть несложными – с запоминающейся мелодией и четким ритмом. Кроме того важно умение прочесть ритмический рисунок.

На втором этапе развиваем полученные на предыдущем этапе знания, умения и навыки и постигаем глубины ансамблевого музицирования. Здесь ученик развивает слух, исполняет пьесы с аккомпанементом (с левой рукой), концентрирует внимание на ритмической точности, правильном распределении меха. Ученик осваивает

динамику, получает первоначальные игровые навыки. Кроме того, формируется чувство ансамбля, чувство ответственности за общее дело.

Педагогический репертуар преподаватели должны составлять наряду с классическими произведениями пьесы с эффектами (глиссандо, стук по раскрытому меху, по клавишам, хлопками и т.п.), так и эстрадными миниатюрами. Такой репертуар пробуждает интерес, настраивает на новую работу, выступления. Можно использовать в работе различные сборники: “Мелодии, которые всегда с тобой”, где подобраны пьесы для дуэта баянов (аккордеонов) в сопровождении фортепиано. Работа над ними нравится ученикам, они с удовольствием исполняют их на школьных концертах. Это новая форма музицирования, содержащая определенные трудности.

На третьем этапе идет улучшение, ведь учащиеся уже обладают необходимым комплексом знаний, умений и навыков, как в сольном исполнительстве, так и в ансамблевом, им под силу более сложные, эффектные пьесы. По учебному плану предусмотрены часы музицирования для 6 – 7 классов. Стоит отметить, что дуэт (или трио) уже способен решать более сложные художественные задачи. Здесь допускается расширение состава путем привлечения дополнительных инструментов: фортепиано, ударные, синтезатор, контрабас, домра, балалайка, гитара. Все это способно “раскрасить” произведение, сделать его ярким и привлекательным.

Для выступлений нужно накапливать педагогический и концертный репертуар, который должен быть разножанровым. т. к. выступать приходится в разных аудиториях, перед людьми с разным менталитетом и уровнем подготовки, поэтому и нужно иметь различный репертуар: от классического до эстрадного.

Стоит отметить, что в настоящее время необходима концертная деятельность ансамблей для музыкального просветительства, популяризации исполнительства на народных инструментах. Кроме того, важна профориентационная работа с учащимися. Все это говорит о необходимости заниматься ансамблевым музицированием.

Список литературы

1. Акимов, В.А. Играет ансамбль народных инструментов / В.А.Акимов. – Сургут: ООО «Винчера», 2014. – 136 с.
2. Дудина А.В. Ансамблевое музицирование в классе баяна (аккордеона) детской музыкальной школы // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/580322/>.
3. Ушенин, В.В. «Школа игры на аккордеоне»: учебно-методическое пособие / В.Ушенин. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – С.212.– 224.

ЧУВСТВО РИТМА

Неразвитая координация и неустойчивый ритм в инструментальном исполнении явление весьма распространённое. Медики связывают эту проблему с малоподвижным образом жизни современных детей. Большую часть времени ребята проводят за уроками, у компьютера, телевизора, другой техники, редко ходят пешком.

Становлению ритма посвящено много работ отечественных и зарубежных музыковедов. Это – одна из наиболее важных задач музыкальной педагогики и, в то же время, одна из наиболее сложных.

Александр Гольденвейзер считал, что «всё творчество исполнителя, на три четверти, есть творчество отношения звуков между собою во времени» [1]. Имея в виду реальные трудности, в музыкально-ритмическом воспитании, он критически оценивал перспективы и потенциальные возможности такого воспитания. В практике известного пианиста были случаи, когда ученики с очень слабым ритмом развивались и делались ритмически полноценными, но достигалось это огромным трудом. Обычно педагоги и их воспитанники терпят на этом пути разочарование. И более того, существует вполне распространённое мнение: если ребёнок не ритмичен, ничего с этим не поделаешь и о занятиях музыкой лучше забыть.

Конечно, всегда хочется взглянуть на проблему более оптимистично. Это хорошая позиция: равнодушный учитель постоянно в творческом поиске и обязательно достигает определённых результатов. А я решила подсмотреть, что по поводу развития ребёнка, думают психологи. И вот что они говорят: «...Само понятие способности - «динамическое», и стало быть неразвивающихся данных в природе не существует и существовать не может. Ещё одна мысль, на которую можно опереться принадлежит русскому физиологу И. П. Павлову: «...ничто в сфере высшей нервной деятельности не остается неподвижным, неподатливым, а все всегда может быть достигнуто, изменяться к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие условия» [5], из чего следует, что чувство ритма развивать всё-таки можно. Другое дело, насколько эффективно, практически действенно будет педагогическое вмешательство? Каковы наиболее целесообразные виды, формы, направления такого участия?

В поисках ответа на эти вопросы, преподаватели апробировали различные методы, разрабатывали приёмы, способы, позволяющие упростить, облегчить понимание и усвоение учениками ритмических формул.

Авторитетный теоретик и практик Э. Жак-Далькроз считал, что «без телесных ощущений ритма не может быть воспринят ритм музыкальный... в его образовании и развитии участвует все наше тело» [3]. Справедливость этого наблюдения очевидна. Все мы имели возможность убедиться в том, что ученик, с неустойчивым чувством ритма, с трудом марширует под счёт и, тем более, под музыку. Опыт показывает, что различные системы, включающие в себя маршировку, различные движения под аккомпанемент, вполне эффективны. Включать такие упражнения в свою практику, конечно, стоит. В то же время такой способ всё-таки формирует достаточно упрощенное чувство ритма. Другое дело, когда опорой становится двигательно-моторный аппарат музыканта с пальцевыми операциями.

Часто неритмичность напрямую зависит от неумения скоординировать движения частей рук. Неумелые физические действия могут расшатать весь темпо-ритмический фундамент.

Ясно, что длительность звука для ребёнка – понятие неопределенное, например, по сравнению с высотой, которая, определена точным местоположением звука на нотном стане, в то время, как продолжительность его поддается только относительной фиксации. Как измерить длительность звуков без непосредственного ритмического чувства? Целая нота в два раза длиннее половинной, это можно объяснить только с помощью пространственных аналогий. Но если играющий передерживает целую ноту, доказать ему, это не так просто.

Музыканты выделяют три главных структурных элемента, образующих чувство ритма: темп, акцент, соотношение длительностей во времени.

О важности чувства пульса в музыке говорили пианисты Лев Оборин и Константин Игумнов. Генрих Нейгауз считал, что «ощутить живое дыхание музыки – значит постигнуть самое сокровенное в её содержании» [4].

Роль пульса в музыке, его художественной функции отмечали и другие мастера. Музыкант Артур Шнабель в любом произведении, прежде всего, искал ритм, считая, что без выявления ритмических фраз и периодов, попытки художественной интерпретации произведения остались бы безуспешными.

Но, с чего лучше начинать? Этот вопрос становится особенно актуальным, когда речь заходит о ребёнке со слабым, неустойчивым чувством ритма. Облегчить соизмеримость различных длительностей, распределить, организовать их соответственно размеру и опорным долям помогает, конечно, счёт. По мнению пианиста И. Гофмана «счет развивает и укрепляет чувство ритма лучше, чем что-либо другое» [2]. Существует множество способов работы над развитием ритма. Педагоги рекомендуют от громкого счета вслух переходить к счету «про себя», а затем к

внутреннему ощущению равномерно пульсирующих временных долей. Но это в том случае, если дети знают, ЧТО надо считать, КАК и для чего? Опираясь на собственный опыт, могу сказать, что очень часто дети об этом чёткого представления не имеют, хотя каждый преподаватель долго и подробно объясняет своему воспитаннику все тонкости метроритмической организации, показывает длительности, считает вместе с ребёнком. Сначала всё кажется предельно просто. Но, когда дело доходит до самостоятельной работы и надо просчитать каждый такт самому, без помощи педагога, выясняется, что для начинающего музыканта все длительности похожи одна на другую. Чтобы выстроить в сознании малыша ясную картину, чтобы внести понимание в решение ритмических задач, я предлагаю своим ребятам раскрашивать доли цветными карандашами. Мы делаем это вместе. Дети легче воспроизводят метроритм, если сначала усвоили его визуально. Выбор цвета не принципиален. Количество, долей, зависит от размера. После раскрашивания ребёнок видит, ЧТО нужно отсчитать, и понимает, как правильно уложить в долю нужное количество длительностей. Конечно, важно чувствовать «дыхание» такта. В связи с этим полезно начать с воспроизведения равномерной последовательности одинаковых длительностей, в то же время дети уже понимают, что ритм состоит не только из равномерных «шагов»-долей, но и из более коротких или длинных звуков.

Очень полезно использовать карточки с ритмическими формулами, содержащими различные комбинации. Такие схемы дают наглядное конкретное представление о метроритмическом пульсе, кроме того, такие карточки удобны для тренировок.

Популярен приём простукивания, или прохлопывания метроритмических структур, или частей, трудных в ритмическом отношении. Такой метод помогает ученику справиться с исполнительскими, двигательными-техническими трудностями.

Ещё один эффективный способ – дирижирование. Отсчитывая метр одной рукой, и проигрывая мелодию другой, ученик, активнее реагирует на развитие музыкальной мысли во времени. И в этом случае можно говорить об интенсивном развитии координации, что, несомненно, тесно связано с развитием чувства ритма.

Не секрет, что ускорения, замедления, неустойчивость в движении - явление при обучении игре на инструменте довольно распространённое. Для выравнивания темпа некоторые преподаватели рекомендуют детям во время игры делать искусственную остановку, громко и точно просчитать два-три пустых такта, а затем возобновить исполнение. Ещё один методический приём – сопоставление, отдельных фрагментов пьесы – «неблагополучные» по темпу места с начальными тактами.

Надёжную поддержку получает ребёнок от педагога, который считает вместе с ним, «постукивает», похлопывает по плечу. Все эти импульсы помогают двигаться по правильному ритмическому пути. На музыкально-ритмическое восприятие и сознание ученика способен повлиять и игровой показ педагога.

Ещё одно действенное средство – игра в ансамбле, например, в 4 руки, или на двух инструментах. «Чувство ровности движения приобретается всякой совместной игрой», — писал Н. А. Римский-Корсаков. В совместном музицировании дети приобретает музыкальную гибкость и свободу.

И самое главное: работая над воспитанием чувства ритма, следует добиваться исполнения произведения не «по тактам», а «по фразам», т.е. исходя из музыкально-осмысленных членений формы. Ведь не секрет, что движение музыки никогда не бывает метрономически ровным. Ритм – носитель эмоционального содержания и имеет не только моторную, но и эмоциональную природу.

Первая публикация на сайте: http://dshi.surgut.muzkult.ru/metod_doklad_Kuzina/.

Список литературы

1. Гольденвейзер, А. Б. О музыкальном искусстве / А.Б. Гольденвейзер. – М., 1975.
2. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://ale07.ru/music/notes/song/fortepiano/gofman.htm>.
3. Жак-Далькроз, Э., Гнесина, Н. Ритм: его воспитательное значение для жизни и искусства / Э. Жак-Далькроз, Н. Гнесина. – М.: Книга по Требованию, 2011.
4. Оборин, Л. Н. Статьи. Воспоминания / Л.Н. Оборин. – М., 1977.
5. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.: Наука. – 2003, – 379 с.

*Морозова Г.Б.,
Детская школа искусств № 1,
г. Урай*

МЕТОДИКА РАБОТЫ С КОНЦЕРТАМИ А. ВИВАЛЬДИ В СТАРШИХ КЛАССАХ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

Концерты Вивальди занимают значительное место в педагогической практике скрипичных классов детских музыкальных школ. Исключительное благородство мелодической кантилены, гармоническая ясность, четкость выражения музыкальной мысли, энергичный характер и жизнеутверждающее настроение настолько привлекательны, что не только взрослые скрипачи, но и дети, не умудренные опытом восприятия музыкальной классики и не знакомые со стилевыми особенностями музыки Вивальди, изучают эти произведения с большим интересом и увлечением. Включая в репертуар юного скрипача концерты Вивальди, педагог осуществляет разностороннее музыкально-художественное воспитание обучающегося, способствует становлению его музыкального мышления и творческого мировоззрения, пробуждению музыкально-эстетического вкуса.

Концерты Вивальди обладают не только музыкально-художественной, но и методико-педагогической ценностью. Работа над ними в классе скрипки и струнного ансамбля содействует развитию необходимых музыкально-исполнительских способностей и технических навыков игры на струнных инструментах. Каждый педагог-скрипач, даже обладая небольшим педагогическим опытом, использует свои методические приемы при изучении концертов Вивальди с обучающимися средних и старших классов ДШИ. Однако в целом педагогические методы работы над сочинениями барокко для струнных инструментов еще не обобщены, неполно определена их специфика. Поэтому в практике обучения игре на скрипке наблюдается противоречие между необходимостью педагогически грамотного подхода к изучению концертов Вивальди и отсутствием специальной методики.

Проблема состоит в необходимости определить и обобщить те методические приемы, которые позволят обеспечить наибольшую эффективность изучения скрипичных концертов Вивальди в классе скрипки в ДШИ, что привело бы к более глубокому осмыслению музыки как самих концертов, так и (в некоторой степени) стиля барокко в целом.

Концерт – это музыкальный жанр, в основе которого лежит контрастное противопоставление партий одного солиста, нескольких солистов всему ансамблю исполнителей или оркестру. Существуют концерты для одного или нескольких инструментов с оркестром, для оркестра, для хора без сопровождения и т.д.

Работа над музыкальным произведением является основой процесса обучения в игре на скрипке. Уже с первых классов учащиеся знакомятся с музыкальной речью, ее выразительным значением, строением, приобретают первые исполнительские навыки, развивают музыкальную память, внимание, чувство музыкальной формы. По мере своего общего музыкального и технического развития учащиеся на материале различных музыкальных произведений постепенно должны овладеть исполнительской техникой, развить внутренний слух, творческое воображение, учиться вникать в сущность музыкальных образов, все более ярко воплощая их в своей игре. Им нужно научиться самостоятельно трактовать произведение, учитывая его жанровые и стилевые особенности.

На первых порах трудность для ученика представляет охват крупной формы. Справиться с этим помогает постепенность перехода к большим, развернутым произведениям. Изучение произведений крупной формы мы начинаем с таких произведений как «Гавот с вариациями» Генделя, Концерты О. Ридинга *h-moll* и *G-dur*, Сонатина и Концертино Н. Баклановой, затем идут Концерт № 1 Ф. Зейтца, Аллегро Г.Ф. Телемана, Концерты А. Вивальди, Ж.-Б. Акколаи, Вариации Ш.Данкля. Это, конечно, очень неполный и приблизительный перечень произведений крупной формы, который варьируется для каждого ученика в первые годы обучения. В дальнейшем для нормального музыкального и исполнительского развития учащегося необходимо пройти несколько Сонат А. Корелли, Генделя, Концерт *a-moll* Баха, Концерты № 8 и № 7 П. Родэ, Концерты Ш. Берио № 7 и № 9, Концерты Дж.-Б. Виотти, Л. Шпора. Начало работы над крупной формой является этапом, определяющим степень музыкального развития и технической подготовки учащихся.

К работе над произведениями крупной формы ученик должен быть подготовлен и физически – ведь нужна немалая выдержка сыграть развернутое произведение, и эмоционально уметь почувствовать характер целого сочинения и его отдельных тем, эпизодов, найти кульминационное места и ярко выразить их в исполнении и т.д.

Приступая к работе над концертами А. Вивальди, учащийся должен владеть техникой исполнения таких скрипичных штрихов, как: *detaché*, *legato*, *martele*, *staccato*, ассиметричный штрих, акцентированный штрих; иметь навыки точного распределения смычка, чистого интонирования при игре в позициях, владеть приемами качественного звукоизвлечения.

Изучение данных произведений будет проходить более успешно, если этому предшествует значительная подготовительная работа: освоение связанных с техническими приемами концертов гамм, этюдов и пьес соответствующей степени трудности (например, Рондо И.С. Баха, Аллегро А. Корелли, Аллегро А. Фиокко). Все это является необходимыми предпосылками к работе над концертами Вивальди. Важно также

постоянное накопление музыкально-слуховых представлений о музыке эпохи барокко.

Рассмотрим подробнее подготовительную работу и методику изучения концертов А. Вивальди на примере первой части Концерта a-moll op. 3, № 6.

Первый этап работы посвящается ознакомлению ученика с музыкой, общему охвату материала. Необходимо прослушать произведение в хорошей записи, а также провести беседу с учеником о его стиле, художественных образах, о композиторе, его творчестве и эпохе создания произведения. Очень важно также сделать небольшой анализ формы сочинения, дать элементарные понятия о крупной форме как о циклическом произведении, соотношении частей в концерте. Необходимо, чтобы учитель рассказал об особенностях строения первой части концерта эпохи барокко, о соотношении *tutti* и *solo*, о принципе «соревновательности».

Все это будет способствовать всестороннему овладению стилем, более глубокому и заинтересованному изучению произведения и, кроме того, будет активизировать дальнейшее проявление интереса к музыке, музыкальной литературе, к творчеству композитора.

Следующий этап работы – разбор произведения. Вместе с учащимся проводим анализ: какими выразительными средствами и музыкально-техническими приемами пользуется композитор для создания художественного образа и отмечаем, что А. Вивальди использует такие технические средства, как штрихи, акценты, динамические оттенки – умелое использование которых помогает раскрыть общий характер музыки, ее эмоциональное содержание. Необходимо обратить внимание на стилистические особенности использования динамики у А. Вивальди, а именно на ее «террасообразный» характер (обозначения *cresc.* и *dim.* появились уже в более поздних редакциях); на то, что динамические оттенки выполняются не при помощи нажима смычка на струну, а за счет использования его веса, места и скорости ведения. То же самое – при смене *tutti* и *solo*, которое не должно уступать *tutti* по звучности, но должно быть другим по смыслу.

Однако для скрипача анализ собственной мелодической партии явно недостаточен. Жанровые характеристики, как правило, сосредоточиваются в фортепианном сопровождении. Поэтому педагогу необходимо проанализировать с учеником выразительные особенности аккомпанемента: метроритмические и фактурные (чаще других, содержащие жанровые признаки), ладовые, регистровые, артикуляционные. Для проведения такого анализа необходимо исполнить отдельно аккомпанемент и дать возможность ученику поразмыслить над его особенностями.

Ознакомившись с произведением, ученик начинает разбирать его, т.е. приступает к тщательному изучению текста. Грамотный, музыкально осмысленный разбор закладывает основу для дальнейшей правильной работы, поэтому значение его трудно переоценить. Нельзя допускать небрежного отношения к начальной ступени в работе. На стадии разбора текста нужно выделить более трудные или неудобные места и учить их отдельно в умеренном и медленном темпах.

К этому же этапу работы относится не только твердое и грамотное овладение текстом, но и выучивание его наизусть. Но если на первом этапе работы происходит в основном техническое осваивание текста в сдержанном темпе, процесс «выравнивания» трудностей, то на следующем этапе осуществляется более углубленная работа по раскрытию содержания, образов и выбор средств для достижения цели.

Коротко остановимся на характере и приемах исполнения основных тем первой части Концерта Вивальди a-moll op.6, №3.

Первая тема (*tutti*) – решительная, энергичного характера. Она должна исполняться активным, акцентированным штрихом. Повторяющийся звук ля и последующую фигуру нужно фразировать с динамическим нарастанием в акцентах, это придает исполнению выразительность и активность.

В связи с изучением Концерта Вивальди профессор Л.М. Цейтлин писал: «Несколько одинаковых фигур, хотя бы несколько одинаковых нот не должны исполняться одинаково динамически, а должны быть исполнены либо в более утверждающем смысле (то есть более или менее усиливаясь), либо с некоторым снижением силы звука, как это бывает часто в нисходящих секвенциях».

Следует обратить внимание на разнохарактерное звучание тематического материала в различных эпизодах первой части. Так, одна и та же ритмическая и мелодическая фигура, звучащая в начале Концерта торжественно и энергично, приобретает в дальнейшем, в нюансе *piano* легкий и изящный характер.

В основном, многократно повторяющемся штрихе очень важно распределить смычок определенным образом, соблюсти ритмическую точность – ровность двух шестнадцатых и соответствие их восьмой. При этом между ними должно быть правильное соотношение силы звука.

Вторая тема (*solo*) – более мягкая, напевная.

Теплота и певучий характер этой темы диктуют иные приемы выразительного исполнения. Движения смычка – плавные, без толчков; ноты, исполняемые штрихом *detache*, надо, насколько возможно, приблизить по характеру звучания к *legato*, стараясь выразительно «пропеть» все шестнадцатые, а ноты, исполняемые штрихом *staccato*, в соответствии с характером музыки, приблизить к штриху *portato*.

Работая над Концертом, очень важно объяснить учащемуся построение секвенций, широко применяемых Вивальди. Это способствует осмысленному восприятию музыкальной формы, логичной фразировке и облегчает запоминание текста.

Очень важен вопрос о правильном темпе исполнения данного произведения в целом и темпового соответствия отдельных частей и эпизодов. Нарушения здесь недопустимы. «Если ученик вынужден какие-то трудные для него места играть в замедленном темпе, – пишет А.И. Баринская, – значит он не готов для этого сочинения, и репертуар подобран неправильно. Сочинение нужно играть так, как оно должно быть исполнено, как оно задумано композитором, а не так, как его может сыграть тот или иной ученик в данный момент» [3].

Последний этап работы – это оформление исполнительского плана произведения, его интерпретация, показывающая творческое лицо исполнителя. Происходит более тонкая шлифовка всех оттенков, фразировки и других деталей целого.

При изучении концертов необходимо учитывать не только задачи, возникающие в работе над любым произведением крупной формы, но и своеобразие самого концертного жанра. Характерная особенность концерта заключается в том, что это произведение ансамблевое и что скрипач вместе с тем, что исполняет ведущую партию, является участником коллективного музицирования. В связи с этим необходимо, чтобы в работе над концертом была выяснена роль партии солиста во всех разделах формы: где она имеет ведущее значение, а где равноценное с оркестром, причем нельзя забывать, что скрипичная партия – часть единого художественного целого.

Следует также учитывать концертный стиль изложения, присущий произведениям этого жанра. Он требует от исполнителя большого размаха и виртуозности.

Произведения крупной формы – концерты, сонаты, вариации, а также различные фантазии и подобные им сочинения служат основным учебным материалом, с помощью которого осуществляется гармоничное художественное и техническое развитие скрипача. Изучение их в скрипичном классе ДШИ требует глубокой и разносторонней педагогической работы.

Список литературы

1. Арнонкур, Н. Программная музыка – концерты Вивальди ор. 8 / Н. Арнонкур // Советская музыка. – 1991. – №11. – С.92-94.
2. Ауэр, Л. Моя школа игры на скрипке / Л. Ауэр. – СПб: Композитор, 2004. – 117с.
3. Баринская, А.И. Очерки по методике обучения игре на скрипке / А. И. Баринская. – М.: Rutens, 1999. – 82с.

*Одинцова С.С.,
Детская музыкальная школа,
п. Красноленинский, ХМАО – Югра*

ПРОБЛЕМЫ РАБОТЫ В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

В 2011 году в п. Красноленинский Ханты-Мансийского района открыли отделение ДМШ. Появилась возможность благодаря музыкальным занятиям разносторонне развивать детей, расширять их кругозор. Это было замечательным и незабываемым событием для нашего поселка: нахлынули детки в сопровождении своих родителей с огромным желанием обучаться игре на музыкальных инструментах. Кто-то скажет: разницы нет обучать ребенка музыке в городе, либо в сельской местности. С этим мнением можно не согласиться и данная работа доказывает этот неоспоримый факт.

Познавать такое величайшее искусство, как музыка, помогают музыкальные ключи: скрипичный, басовый и т.д. Но наша задача педагогов-музыкантов: подобрать нужные ключики к сердцу каждого ребенка, который пришел к нам с широко распахнутыми глазами, ожидая какого-то чуда, которое с ним должно произойти.

И первая проблема, которая обозначилась на горизонте, как в таком потоке детей определить тех, кто будет способным обучаться инструментальному мастерству. Решением этой проблемы стало предварительное прослушивание, куда входило несколько заданий: простучать, либо прохлопать ритмический рисунок, повторенный за педагогом; пропеть мелодию или песню, которую знает ребенок, проверив тем самым звуковысотный и интонационный слух; а также одновременным взятием на инструменте двух, трех нот, либо аккорда; узнав, есть ли у ребенка гармонический слух. Но способности ученика полностью «можно выявить лишь в процессе работы с ним, когда постепенно складывается также представление о возможности развития способностей» [1].

Со следующей проблемой сталкиваются как городские, так и сельские музыкальные школы: стабильность в посещении занятий, а также в качественном приготовлении домашнего задания. Не все детки готовы к каждодневному труду, из этого следует то, что необходимо каждый урок настраивать ученика на положительный лад, любое занятие заканчивать с положительной оценкой его деятельности, приучать трудиться, грамотно распределять время. «Всякое восхождение мучительно. Перерождение болезненно. Не измучившись, мне не услышать музыки. Страдания, усилия помогают музыке зазвучать» - слова Антуана де Сент-Экзюпери.

В сельских поселениях не все родители могут приобрести музыкальный инструмент для домашнего музицирования. Вопрос был решен таким образом: открыли дополнительный музыкальный класс, где учащиеся разыгрываются перед уроком специальности, либо разбирают новый нотный материал, что очень важно, особенно, в старших классах ДМШ.

На первых порах обучения музыкальному искусству, я считаю, что сам ребенок должен находиться в этой творческой среде. Так как наш поселок находится на дальнем расстоянии от культурных центров, например: г. Ханты-Мансийск, г. Сургут, г. Тюмень и т.д., то важно поднимать вопрос о культурном просвещении детей, в качестве поездок на различные спектакли, концерты, мастер-классы и консультации к специалистам. Привлекать родителей, преподавателей, администрацию школы и поселка для решения этого вопроса. Ежегодно возим одаренных детей на консультации к преподавателям Центра Искусств для одаренных детей севера в г. Ханты-Мансийск. Возможно, в будущем эти замечательные уроки от специалистов Центра Искусств, приведут учащихся ДМШ к решению выбора своей будущей профессии. Но на начальных порах – это огромный опыт для детей и меня, как преподавателя. Результатом послужило успешное выступление на Открытом Зональном конкурсе Юных пианистов г. Нягани, где одна из учениц получила высокий балл, а вторая стала Дипломантом V степени.

Также огромное приятное впечатление оставила поездка в г. Ханты-Мансийск на балет П.И. Чайковского «Лебединое озеро». Нужно постоянно обогащать внутренний мир ребенка, и будет лучше, если это будет происходить на лучших образцах мирового искусства. Приведу, к примеру, замечательные слова мыслителя Платона: «Музыка воодушевляет весь мир, снабжает душу крыльями, способствует полету воображения; музыка придает жизнь и веселье всему существующему... Ее можно назвать воплощением всего прекрасного и всего возвышенного».

Не смотря на то, что отделения ДМШ находятся на дальних расстояниях друг от друга, считаю важным поднимать вопрос об обмене педагогическим опытом. В год празднования 175-летия со дня рождения П.И. Чайковского с учениками были подготовлены произведения выдающегося русского композитора и проведен мастер-класс для преподавателей ДМШ Ханты-Мансийского района. Ежегодно проходит районных конкурс юных исполнителей, где обязательно принимают участие наши ученики, которые получают огромный опыт от выступления. Это мероприятие закаливает конкурсный дух, они учатся друг у друга, делают выводы о выступлениях участников, анализируют, заряжаются положительной энергетикой.

Еще раз хотелось бы подчеркнуть важность этого актуального на сегодняшний день вопроса, который встречается в современной

педагогической практике. Дети – как чистый лист бумаги, педагоги – та огромная палитра красок, которая принесет в мир ребенка новые представления в их маленький мир. И не важно, где именно преподает педагог: город, либо маленький поселок. Любовь к детям, любовь к своей профессии, взаимоуважение, трудолюбие, поиск новаторских идей, творческая искорка - вот, те ключики, которые открывают путь к сердцу каждого ребенка и увлекают его в мир искусства.

Список литературы

1. Алексеев, А. Методика обучения игре на фортепиано / А. Алексеев. – М., 1981.
2. Сигал, Л. Выявление музыкальных и профессиональных данных на приемных экзаменах. / Л. Сигал // Опыт проведения приемных испытаний. – 1959.
3. Шуман, Р. Жизненные правила для музыкантов [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.mmv.ru/gootenberg/schumann/schumann.htm.

*Пахомова М.А.,
Детская школа искусств № 1,
г. Лянтор*

**УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН
РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА
«СПЕЦИАЛЬНОСТЬ» (АККОРДЕОН)
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В ОБЛАСТИ
МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА «НАРОДНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ»**

Современный процесс музыкального образования сегодня направлен на раскрытие и развитие индивидуальных способностей каждого учащегося, выявление более талантливых и одаренных, и подготовку их к дальнейшему обучению в профессиональных образовательных учреждениях, реализующих основные образовательные программы в области музыкального искусства.

Разработанные ранее на основе и с учетом федеральных государственных требований рабочие образовательные программы включили в своё содержание несколько крупных разделов, позволяющих педагогу определять содержание и организацию образовательного процесса с учётом индивидуального творческого развития обучающихся.

Требования структуры образовательной программы определяют обязательное наличие тематического плана.

Данный учебно-тематический план разработан на основе и с учетом Федеральных государственных требований к результатам освоения программы «Народные инструменты» по учебному предмету «Специальность», и позволяет грамотно спланировать весь учебный процесс от начальной стадии обучения до выпуска учащегося.

Учебно-тематический план рассчитан на 8 лет обучения; содержит распределение учебного материала по разделам и темам; количество аудиторных часов распределено из расчёта времени, предусмотренного учебным планом при реализации учебного предмета «Специальность» (аккордеон) [2].

Учебно-тематический план

Наименование разделов и тем	Кол-во аудиторных часов
Теоретический материал: 1. История создания инструмента, его устройство, правила ухода; 2. Правила посадки и постановки инструмента, постановка рук; 3. Музыкальная грамота;	23

4. Музыкальные жанры, стили; 5. Музыкальные термины; 6. Биография композиторов; 7. Виды полифонии; 8. Виды музыкальной формы	
Развитие и совершенствование технических и музыкально–исполнительских навыков: 1. Донотный период обучения; 2. Работа над упражнениями; 3. Работа над гаммами, арпеджио, аккордами; 4. Работа над этюдами на разные виды техники: (инструктивными, художественными); 5. Чтение с листа; Подбор по слуху; Транспонирование	115
Работа над пьесами: 1. Детские песни, пьесы-миниатюры; 2. Обработки народных песен и танцев; 3. Переложения зарубежных и отечественных композиторов; 4. Кантилена; 5. Виртуозные пьесы; 6. Эстрадные обработки; 7. Ансамбли	149
Работа надполифоническими произведениями: 1. Пьесы с элементами полифонии; 2. Подголосочная полифония; 3. Контрастная полифония; 4. Имитационная полифония	132
Работа над произведениями крупной формы: 1. Вариации; 2. Сонатины; 3. Рондо; 4. Сюиты; 5. Сонаты	124
Промежуточная аттестация 1. Технический зачёт; 2. Академический концерт; 3. Переводной экзамен; 4. Прослушивание	16
ВСЕГО:	559
Итоговая аттестация в форме экзамена	

Содержание разделов и тем

Теоретический материал предполагает знакомство учащихся с:

1. История создания, устройство инструмента, правила ухода.
2. Правила посадки и постановки инструмента, постановка рук.
3. Музыкальная грамота, понятия: нотный стан, шумовые и музыкальные звуки, тембр, длительность, размер, такт, метр, темп, ритм, сильная и слабая доли, пульсация, пауза, скрипичный ключ, басовый ключ, аппликатура, динамические оттенки, реприза, знак

вольты, лад, тональность, знаки альтерации, ключевые и случайные знаки, затакт, знаки сокращённого письма.

4. Музыкальные жанры, стили.
5. Музыкальные термины.
6. Биография композиторов.
7. Виды полифонии.
8. Виды музыкальной формы.

Развитие и совершенствование технических и музыкально–исполнительских навыков. Данный раздел включает в себя следующие темы:

1. Дюпюанов период обучения (основы звукоизвлечения и меховедения; упражнения без инструмента).
2. Нотная запись в скрипичном и басовом ключах.
3. Освоение исполнительских приёмов (штрихи; динамические нюансы; приёмы игры мехом: тремоло, рикошет, вибрато; акцент), упражнения на инструменте правой рукой.
4. Изучение басы-аккордового комплекса левой клавиатуры, игра упражнений.
5. Игра двумя руками, упражнения (ритмические, на координацию рук, развитие мелкой и аккордовой техники).
6. Изучение выборной клавиатуры.
7. Работа над гаммами, арпеджио, аккордами должна преследовать несколько целей:
 - развитие пальцевой активности, беглости и гибкости;
 - формирование аппликатурных принципов;
 - развитие пальцевой независимости;
 - работа над выразительностью (интонационной, метроритмической, динамической), штриховым разнообразием [3].
8. Работа над этюдами (инструктивными и художественными) - важный компонент в техническом и музыкально – исполнительском развитии обучающихся (слух, мышление, воображение, динамика, пульсация, координация, форма). Овладение техническими приемами в дальнейшем поможет учащимся раскрывать художественный замысел музыкальных произведений.
9. Чтение с листа, подбор по слуху, транспонирование развивают:
 - умение проводить анализ произведения, музыкальное мышление;
 - расширяют музыкальный кругозор;
 - формируют художественный вкус;
 - прививают потребность в музицировании.

Работа над пьесами ведётся в течение всего 8-летнего периода обучения. Работа над художественным произведением является значимым этапом в обучении игре на аккордеоне и развивает:

- интерес учащихся к музыкальному искусству, самостоятельному музыкальному исполнительству;
- навыки владения различными видами техники, использования музыкально-исполнительских средств выразительности (формирует комплекс исполнительских знаний, умений и навыков), характерных для сольного исполнительства на аккордеоне;
- творческую инициативу; умение выполнять анализ произведений; расширяет музыкальный кругозор;
- даёт знания музыкальной терминологии, художественно-исполнительских возможностей аккордеона [2].

Работа в ансамбле в рамках предмета «Специальность» ведётся в первый год обучения: ученик – учитель. Учащиеся приобретают умения и навыки, необходимые для коллективного исполнительства. Ансамблевая игра развивает эстетический слух, музыкальную память, внимание, гармонический слух, чувство ритма, метра, темпа, динамики, агогики [4].

Работа над полифоническими произведениями начинается во 2 классе с изучения несложных пьес с элементами полифонии. Далее идёт изучение подголосочной, контрастной и имитационной полифонии: менуэты, гавоты, каноны, чаканы, сарабанды, арии, прелюдии, инвенции, аллеманды, фугетты, фуги.

Работа над полифонической пьесой способствует развитию слухового контроля, умелого ведения и смены меха, владения различными приёмами артикуляции (и их совмещением в одновременности), координации движений. [5]

Изучая полифонию следует придерживаться плана работы над полифонической фактурой:

1. Анализ взаимодействия голосов.
2. Разбор текста: ноты, ритм, аппликатура, штрихи, цезуры.
3. Разучивание мелодии отдельно по голосам.
4. Игра одного голоса с пропеванием другого голоса.
5. Игра двумя руками: смена меха, артикуляция, динамика, регистры, агогика.
6. Работа над формой и художественным содержанием[6].

Произведения крупной формы включают в программу с 3 класса обучения. Учащиеся знакомятся с музыкальной формой. Проводится работа над: аппликатурой, метроритмом, штрихами, артикуляцией, сменой меха, динамическими нюансами, техникой; прорабатывается кульминационный план, контрастность тем. Ведётся работа над художественным образом; развивается музыкальное мышление,

воображение, внимание, оттачивается выразительность исполнения, расширяется музыкальный кругозор.

Промежуточная аттестация:

1. Академические концерты проводятся с 1 по 7 класс в конце 1-го учебного полугодия.
2. Технический зачёт проводится в 1 и 8 классах в конце I четверти; со 2 по 7 класс – 2 раза в год: в конце I и III четвертей.
3. Переводные экзамены проводятся в конце каждого учебного года.
4. Прослушивание проводится в 8 выпускном классе в конце II и III четвертей.

Для аттестации учащихся создаются фонды оценочных средств, включающие методы контроля, позволяющие оценить приобретенные обучающимися знания, умения, навыки.

Экзамен. Итоговая аттестация определяет уровень и качество освоения обучающимися образовательной программы учебного предмета. Экзамен проводится в 8 выпускном классе за пределами аудиторного времени. Выступление учащегося оценивается комиссией из числа приглашенных преподавателей из средних профессиональных образовательных учреждений, реализующих основные образовательные программы в области музыкального искусства.

Список литературы

1. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области музыкального искусства «Народные инструменты» / Утверждены приказом Министерства культуры Российской Федерации от 12 марта 2012 г. № 162.
2. Примерная программа по учебному предмету ПО.01.УП.01. Специальность (аккордеон) [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://mkrf.ru/ministerstvo/>.
3. Бажилин, Р. Школа игры на аккордеоне / Р. Бажилин. – М.: Музыка, 2003.
4. Мотов, В., Шахов, Г. Хрестоматия аккордеон 3-5 классы / В. Мотов, Г. Шахов. – М.: Кифара, 2005.
5. Бойцова, Г. Юный аккордеонист / Г. Бойцова. – М.: Музыка, 2012.
6. Брызгалин, В. Первая полифоническая школа для баянистов и аккордеонистов / В. Брызгалин. – Курган: МирНот, 2001.

*Сиваченко Т.В., Тарасова С.М., Харламова Е.Ю.,
Детская школа искусств № 2,
г. Лянтор*

ПРИБОЩЕНИЕ СЕМЬИ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

Создание условий для развития личности ребенка - это процесс создания системы отношений, помогающий ребенку успешно решать задачи в основных сферах своей деятельности. Особая роль в этом процессе принадлежит школьному коллективу, содружеству детей и взрослых, объединенных общей созидательной деятельностью, отношениями сотрудничества.

Учитывая многолетний опыт работы, можно сделать вывод: добивается более высоких результатов тот ребенок, чьи родители заинтересованы в его развитии и обучении, активно поддерживают его в процессе творчества. «Хорошие родители важнее хороших педагогов», - именно так выразился выдающийся педагог и пианист Г.Г. Нейгауз, имея в виду, что самые лучшие педагоги будут бессильны, если родители равнодушны к музыке и музыкальному воспитанию своих детей.

В связи с этим приобщение семьи к процессу воспитания способствует укреплению сотрудничества семьи и школы в интересах развития ребенка. Важной составляющей процесса обучения является создание системы получения родителями профессиональной помощи в деле воспитания детей и подростков. Приобщаясь к детскому творчеству, родители сами приобретают практические умения, благодаря которым могут стать единомышленниками педагога детской школы искусств.

Часто в общении с родителями мы слышим такие выражения: «Я в музыкальной грамоте ничего не понимаю и не могу помочь своему ребенку». Тем самым они отстраняются от возможности контролировать подготовку домашних заданий. В связи с этим возникла идея мероприятия для повышения образовательного уровня родителей. Преподаватели отделения разработали положение школьного конкурса исполнителей на народных инструментах «Моя любимая мелодия», используя этот вид деятельности как один из методов работы по воспитанию музыкальной грамотности родителей. Мероприятие предполагает привлечение родителей в качестве членов жюри.

Одновременно решалась еще одна важная задача – возможность участия всех обучающихся отделения в мероприятии конкурсного характера в комфортной, камерной обстановке. Это особенно ценно на начальном этапе обучения. Известно, что любое публичное выступление требует от исполнителя большой концентрации воли, умений, навыков и не каждый ребенок, в силу своих психофизических особенностей может

успешно с этим справиться. Школьный конкурс становится «стартовой площадкой» для участия в конкурсах более высокого уровня. Он дает возможность открывать таланты, развивать стремление детей к соревнованию, укреплять их сценическую выносливость и поистине становится праздничной кульминацией в жизни школы.

Первый конкурс «Моя любимая мелодия» с участием родителей в качестве членов жюри показал прежде всего родителям их умение правильно оценить услышанное. Результаты голосования были достаточно объективными. Перед конкурсом, в целях оказания образовательной методической помощи, преподаватели ознакомили родителей с критериями оценок: яркость и качество выступления, выполнение технических задач, артистизм, сценическая выдержка, сценическая культура. Учащиеся старались выступить как можно лучше, чувствуя поддержку и заинтересованность близких людей. Конкурс стал традиционным, проводится на протяжении 5 лет. К настоящему времени выработана наиболее эффективная система оценивания.

Не обошлось и без курьезов, но и они сыграли немаловажную воспитательную роль. Безупречному, эмоциональному, блестящему артистизму одного из участников конкурса, членами жюри было прощено технически несовершенное выступление. Это помогло убедить учащихся в том, что они, в первую очередь, артисты и их выступления призваны затрагивать души слушателей и, конечно же, подготовка должна быть качественной, чтобы не попадать в подобные ситуации, которые недопустимы на больших конкурсных площадках.

Родители - благодарные слушатели. Конкурс «Моя любимая мелодия» дает им возможность в полной мере испытать чувство гордости за своего ребенка. В то же время, слушая и сравнивая выступления других учащихся, они получают возможность более объективно оценить качество и объем домашних занятий своего ребенка, уровень его усилий по подготовке к конкурсу и в целом к занятиям в ДШИ.

Укрепление сотрудничества детей и взрослых способствовало:

- развитию творческой активности учащихся и родителей;
- совершенствованию уровня их музыкальных знаний через процесс совместного творчества;
- вовлечению родителей в образовательную деятельность и повышению уровня их заинтересованности в занятиях детей в детской школе искусств.

Привлекая родителей к участию в совместных мероприятиях, мы хотим показать, что воспитание это мудрое общение взрослого с живой душой ребенка. Работу в этом направлении строим так, чтобы родители не превращались в сторонних наблюдателей, а помогали в осуществлении образовательного процесса, стараемся вовлечь их в совместное творчество по следующим направлениям:

- участие в конкурсах;
- посещение концертов, выставок, театрализованных представлений;
- тематические круглые столы.

Общение детей и родителей в этих направлениях позволило вывести на новый уровень взаимодействия школы с семьей. Школьный конкурс «Моя любимая мелодия», как и другие мероприятия этой направленности, интересная форма самореализации детей и родителей, действенный способ убеждения родителей в том, что они являются первыми и главными педагогами для своих детей.

Приложение

ПОЛОЖЕНИЕ

школьного конкурса исполнителей на народных инструментах
«Моя любимая мелодия»

1. Организаторы конкурса: Отделение народных инструментов МБОУДО «Лянторская ДШИ № 2».
2. Цели конкурса:
 - 2.1. Вовлечение всех учащихся отделения в конкурсную деятельность.
 - 2.2. Выявление и поддержка наиболее талантливых, перспективных исполнителей.
 - 2.3. Сохранение и развитие исполнительского искусства на народных инструментах.
 - 2.4. Приобщение родителей к активному участию в образовательном процессе МБОУДО «Лянторская ДШИ № 2».
 - 2.5. Активизация и обогащение педагогических возможностей родителей.
 - 2.6. Формирование у детей уважительного отношения к мнению родителей, взаимопонимание, взаимодоверие, взаимоуважение.
3. Условия проведения конкурса:
 - 3.1. Конкурс проводится ежегодно в начале марта.
 - 3.2. К участию в конкурсе приглашаются все учащиеся отделения народных инструментов.
 - 3.3. Конкурс проводится по следующим номинациям:
 - сольное исполнение (баян, аккордеон, домра, балалайка, гитара);
 - ансамбли народных инструментов.
 - 3.4. Конкурс проводится по возрастным группам:
 - 1 младшая группа до 8 лет (включительно);
 - 2 младшая группа до 10 лет (включительно);
 - 1 средняя группа 11- 12 лет (включительно);
 - 2 средняя группа 13 - 14 лет (включительно);

- старшая группа 15 - 17 лет (включительно).
- 3.5. Программные требования:
- участники исполняют одно произведение по выбору учащегося (соответствующее возрасту и требованиям ОП);
 - произведения конкурсной программы должны исполняться наизусть.
- 3.6. Все выступления оцениваются по 10 - балльной шкале.
- 3.7. Для участия в конкурсе необходимо подать заявку до 1 марта.
4. Работа жюри:
- 4.1. В состав жюри конкурса входят родители учащихся, преподаватели отделения, представитель администрации школы.
- 4.2. Решения жюри окончательны и пересмотру не подлежат.
5. Награждение:
- 5.1. Победители конкурса определяются решением жюри после завершения конкурсного прослушивания.
- 5.2. По решению жюри победителям конкурса в каждой номинации и группе присуждается звание дипломанта 1, 2, 3 степени, с вручением диплома.
- 5.3. Конкурсанты, не занявшие призового места, награждаются грамотами за участие.
- 5.4. Торжественное награждение победителей и анализ выступлений проводятся в рамках классного часа или родительского собрания.

Список литературы

1. Лизинский, В.М. Приемы и формы в воспитании / В.М. Лизинский – М: Центр «Педагогический поиск», 2004. – 160с.
2. Уроки музыки. - [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.o-detstve.ru/forteachers/primaryschool/izo_music/.

*Сырчина Т.В.,
Детская музыкальная школа
им. В.В. Андреева,
г. Нефтеюганск*

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИСТОЙ ИНТОНАЦИИ В КЛАССЕ СОЛЬФЕДЖИО

Формирование чистой певческой интонации – задача, не теряющая актуальности не только в школьном, но и в последующих звеньях музыкального образования. «Сольфеджио» изначально означало «пение по нотам». И доныне большая часть урока отводится этой форме работы, поскольку от умения точно интонировать во многом зависит успех в овладении диктантом, пением с листа, а также развитие музыкального слуха в целом. Не будем утверждать, что зависимость эта прямолинейна и однозначна. На практике встречаются случаи, когда «не поющий» ученик хорошо слышит, пишет диктанты, а чисто поющий не в состоянии осознать услышанное. Тем не менее, умение чисто, грамотно спеть по нотам мелодию является одним из несомненных признаков музыкального профессионализма. Закладка этого умения осуществляется уже на начальном этапе музыкального обучения. Об этом – некоторые замечания, продиктованные совокупным опытом преподавания сольфеджистов – вокалистов – хоровиков и собственными наблюдениями.

Вокальные формы работы преподаватели сольфеджио называют по-разному: пение, сольфеджирование, интонирование. При этом наиболее часто используется термин «интонирование». Почему? В этом слове есть указание а) на степень чистоты пения («в тоне» или «не в тоне»), б) на ладово-осмысленное пение (в противовес пению как простому переходу с одной высоты на другую): слово «интонирование» происходит от слова «интонация», понимаемого как окрашенное чувством произнесение слова, фразы. Для сравнения вспомним определение Б.М. Тепловым «ладового чувства» как эмоционального переживания отношений между звуками [6].

От чего зависит чистота интонаций?

В быту про фальшиво поющего человека говорят: «У него нет слуха». А на интернет-форуме вокалистов встретился такой мини-диалог:

- Подскажите, как научить человека чистому интонированию? Какие можно применять упражнения?
- Надо заниматься сольфеджио с хорошим преподавателем. Это единственный путь.

Здесь метко подмечены две важные стороны проблемы:

- понимание того, что чистота пения зависит от развития музыкального слуха, которым специализированно занимается предмет сольфеджио;

- понимание того, что дело не только в упражнениях как таковых, а в хорошем преподавателе, который в каждом конкретном случае находит индивидуальные причины и пути решения проблемы.

Прежде чем обозначить причины интонационной фальши, или детонации, попытаемся выделить ее основные виды:

- «гудение» (невнятное, бубнящее «пение» в минимальном диапазоне);
- интонационное завышение или занижение (разной степени – от единичной неточности до стабильного недостатка, тенденции);
- «плывущая интонация» (тоже разной степени: в наиболее благополучном варианте интонируемая мелодия узнаваема слушателем, в наименее – не имеет почти ничего общего с оригиналом);
- пение более-менее верное, но в «своей тональности».

У каждого вида фальшивой интонации может быть свой «генезис», но среди наиболее общих, фундаментальных причин детонации следует назвать две, являющиеся общепризнанными:

- неразвитость музыкального слуха, прежде всего – ладовых представлений (т.е. ощущения устоя, умения удерживать его в памяти, чувства взаимосвязи ступеней);
- отсутствие координации между слухом (даже развитым) и голосовым аппаратом (что связано, обычно, с отсутствием вокальных навыков).

Работая над интонацией с группой, преподаватель основные усилия должен концентрировать именно в этих направлениях.

В начале занятий необходимо выяснить уровень интонационно-слуховой координации каждого учащегося группы. Сделать это лучше в непринужденной игровой форме. Например, можно использовать незамысловатую игру «Поймай комарика»: педагог, подходя к ученику, поет на «у» [4] любой звук доступного детям диапазона, ученик должен повторить этот звук, «поймать комарика». Остальные слушают и констатируют степень успешности «предприятия».

Проводить работу по формированию вокально-интонационных навыков необходимо параллельно и неразрывно с развитием ладового чувства. С самого начала очень важно привлечь внимание учеников к звучанию унисона. Большим подспорьем в организации верного дыхания и звукоизвлечения, пения в унисон может служить вокально-установочное упражнение Д.Е. Огороднова [4], выраженное графическим алгоритмом (приводим в упрощении): где «Ух» - выдох, сброс остаточного дыхания, следующие символы - улыбка с сомкнутыми губами и быстрый и легкий, как вдыхание тонкого аромата, вдох носом и секундная задержка дыхания, «у,у,У» - пение легким стаккато на одном звуке с продленным звуком в конце, переходящим в выдох.



Чуть позже это упражнение войдет составной частью в песни, «Сидит ворон на дубу», «Филин» [4], интонируемые на одном звуке. Первые ритмические упражнения на освоение сильной-слабой доли, простейших соотношений длительностей также полезно исполнять не только простукиванием и подобными ему способами, но и вокально, на одном звуке (лучше, если это опять-таки будет гласный «у», извлекаемый со свободно опущенной нижней челюстью и вытянутыми «дудочкой» губами).

С самого начала необходимо объяснить обучающимся различия между певческим и речевым интонированием, прививать умение тянуть, длить звук; формировать навык пения *legato*, в противовес «точечному» интонированию; учить охватывать фразу вниманием и единым дыханием. В дальнейшей работе педагогу-сольфеджисту пригодятся приемы, исправляющие интонационную фальшь: округлить, «затемнить» звук при завышении; высветлить звучание, спеть «на улыбке» при занижении (особенно в высокой тесситуре, где необходима еще и более активная «энергетика», и широко открытое, свободное горло). При корректировании интонации приносит пользу и умелое использование вокальных свойств гласных и согласных звуков.

На базе описанных первоначальных упражнений можно переходить к формированию ладово-осмысленного интонирования. Наиболее эффективным в работе над интонацией с учениками нам представляется использование элементов релятивного метода (при возможно раннем смыкании с абсолютным сольфеджированием). Отметим некоторые его достоинства:

- представления о системе ладовых связей складываются у детей постепенно, начиная с малообъемных попевок, доступных любому детскому голосу (на наш взгляд, предпочтителен порядок изучения ладовых интонаций, предлагаемый Л.М. Масленковой [3]. В результате к концу первого года обучения параллельно с освоением всего звукоряда мажорного лада естественным образом развивается до октавы певческий диапазон большинства обучающихся (если они не имели его изначально);

- возможность с самого начала петь в удобной для обучающихся тесситуре (варьируя ее для каждого ребенка), а не в жестко заданной тональности;
- использование ручных знаков помогает сделать интонацию «зримой», прочувствовать ее, формирует связь интонации и жеста и позволяет педагогу контролировать процесс, имея постоянную «обратную связь».

На определенном этапе очень важно сформировать твердое ощущение главного устоя, тоники. Когда же выстроится весь звукоряд лада, нужно акцентировать ощущение «костяка» устоев. Именно в опоре на него можно научить хорошо и осмысленно петь гамму. По поводу интонирования гаммы следует сказать особо. Оно должно быть «прочувствованным» (в смысле определения ладового чувства как эмоционального переживания взаимоотношения ступеней). Причем, это эмоциональное переживание нужно формировать не на стадии изучения гамм, а раньше – когда по шажочкам-интонациям выстраивали лад (это и попевки на ступени, и попевки на интервалы, имеющие в основе ладовую модель, – они должны быть нешаблонными, эмоционально увлекательными, образными, и сочинять их может сам педагог или, с его помощью, дети).

Безусловно, на уроке должны разучиваться мелодичные песни: со словами, с названием нот, полным или эпизодическим показом ступеней ручными знаками (особенно в «проблемных» местах). Нужно постараться достигнуть того, чтобы эстетическое удовольствие, приносимое пением, естественным образом сочеталось с осознанностью, ладовой осмысленностью интонирования.

Педагогу стоит воздерживаться от дублирования мелодии на инструменте при исполнении выученных примеров и пении с листа. В противном случае, формируется пассивное интонирование, причем по инструментальной темперированной модели, что отнюдь не способствует развитию ладоинтонационных навыков. Певческое ощущение лада тоньше, оно не темперированное. Например, *gis* и *as* нельзя спеть одинаково, они разнонаправленны; в пении не может быть жесткого энгармонизма. Высота звука каждый раз корректируется его ладовым значением. И если мы прививаем в качестве эталона чистоту фортепианного звучания, пение детей лишается выразительности и прочной ладовой опоры. Интонацию надо проживать. Подыгрывание на фортепиано по видимости правит интонацию, а по сути – обедняет и лишает внутренней жизни. Если у учащихся не получается какой-то интонационный фрагмент даже после нескольких попыток, показать лучше голосом. При неуверенном интонировании полезно также аккомпанировать, т.к. гармоническая поддержка дает слуху детей ладовый ориентир. Вообще, сольфеджирование с аккомпанементом педагога представляется нам

необходимым этапом при разучивании мелодии в классе, поскольку, работая над мелодией дома, ученик интонационно будет ориентироваться на услышанную ранее гармонию.

В процессе работы обнаруживаются привходящие факторы, влияющие на чистоту пения: плохое физическое или психическое самочувствие обучающихся, утренние часы, когда голос еще «не проснулся», вечерние часы, когда сказывается общее утомление и т. п. Помимо этого, выявляется множество индивидуальных особенностей, в том числе психологического характера, которые отражаются на качестве интонирования. Такие проблемы выяснять и решать надо индивидуально.

Приведем несколько примеров из собственной практики.

Влад Ш.– небрежное (заниженное) интонирование VII ступени в мажоре в мелодиях, в гамме. Причина – слабый слуховой самоконтроль. Решение: привлечь внимание учащегося к проблеме, научить контролировать соответствующие моменты. В результате ученик избавился от описанного интонационного недостатка.

Регина Г. – петь либо отказывалась, либо интонировала в ограниченном диапазоне, боясь выходить за его пределы (хотя потенциал в голосе ощущался и слышала ученица неплохо). Главная причина проблемы – сильный психологический барьер в пении (и общении). Решение: проявление большого такта и терпения со стороны педагога и соучеников, постоянная поддержка и помощь, доброжелательная атмосфера в группе. Это позволило девочке преодолеть свою неуверенность и боязнь и добиться определенного успеха (сумела достаточно чисто спеть в классе выученную дома мелодию).

Варя З. – в начале обучения в 1-ой октаве не пела, практически «гудела» в малой октаве. Причина: в семье все говорят низко. Решение: 1) перенос исполняемых мелодий (малообъемного диапазона) в низкую тесситуру, где обнаружилась точность исполнения «в своей тональности»; 2) поиск в голосе ученицы новых тесситурных возможностей путем образных сравнений (показать голосом комарика, кукушку, попицать) и их закрепление. Хорошим подспорьем в этом служат упражнения фонопедического метода В.В. Емельянова, особенно если в хоровом классе применяется эта методика [2]. К третьему классу ученица уже прекрасно интонировала, свободно пела с листа, у нее выявился природный абсолютный слух.

Итак, процесс работы над интонацией – длительный, кропотливый, требующий коллективных и индивидуальных усилий и складывающийся по крупицам от первого урока сольфеджио до выпускного экзамена. Как показывает практика, более успешным этот процесс становится при соблюдении ряда важных условий:

- формирование певческой интонации в тесной связи с развитием ладового слуха;

- настройка слуха и голоса перед пением (тщательная и подробная в младших классах, в старших - более сжатая);
- пристальный слуховой контроль со стороны педагога в отношении пения детей. Нельзя пропускать интонационную фальшь, необходимо постоянно обращать на нее внимание учащихся и учить их слуховому самоконтролю (так же, как и умению слышать фальшь в пении других);
- обучающимся необходимо постоянно слышать образцы чистого и выразительного пения (поэтому педагог-сольфеджист должен уметь и любить петь). При индивидуальном опросе целесообразно сначала дать возможность выступить хорошо поющим ученикам;
- использование многоголосия (двух и более голосов), которое активно влияет на интонацию и обостряет музыкальный слух. Оно бывает возможным и на раннем этапе, когда дети непроизвольно поют «вторую». Эти попытки встроить свой голос в общее звучание, не противореча ему, не стоит пресекать. Нужно только объяснить, что ученик поет по слуху вторым голосом, а не в унисон. Со временем такие ученики овладевают и унисоном;
- знание преподавателем-теоретиком элементарных основ постановки голоса, его внимание к вокальной стороне интонирования;
- благожелательная атмосфера урока.

Список литературы

1. Гриненко, Е. Слух и голос. Эффективные пути взаимодействия / Е. Гриненко. – М.: 2006.
2. Емельянов В. Развитие голоса. Координация и тренинг/ В. Емельянов. – СПб. – М. – Краснодар: 2003, С.3 – 189.
3. Масленкова, Л. Интенсивный курс сольфеджио / Л. Масленникова. – СПб: 2007, С. 19 – 22.
4. Огороднов, Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе / Д.Е.Огороднов. – СПб: 1972, С. 45 – 46, 85, 88, 89.
5. Пекерская, Е.М. Вокальный букварь / Е.М. Пекерская. – М.: 1996.
6. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей. – М.: Наука. – 2003, – 379 с.

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКИХ ШКОЛАХ ИСКУССТВ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В СВЯЗИ С РЕАЛИЗАЦИЕЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ОБЛАСТИ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА

Постановка проблемы. Каждый год в первый класс школы приходят совершенно другие дети. Иное поколение. Наблюдая и общаясь с ними, для себя отмечаю, что поглощены однообразным кругом интересов: компьютеры, телефоны, планшеты. Поступая на музыкальные отделения школ искусств, дети и родители меньше заинтересованы в обучении по предпрофессиональным программам, отдавая предпочтение общеразвивающим, что называется "для себя" или "чтобы не бродил по улицам". На мой взгляд эта тенденция вызывает некоторую тревогу. А как же духовность? Как вовлечь их в мир музыки, искусства, растревожить, разбудить воображение, активизировать творческие возможности? Как заставить "душу трудиться". Творчество сделать потребностью, а искусство естественной, необходимой частью жизни?

Сегодня на ребенка, юношу, взрослого обрушивается огромный поток информации о нравственно-эстетических основах жизни, идущий по всем каналам, и в первую очередь по телевидению и интернету. Эта информация определяется условиями современного рынка и системой жизни в наше время. Сегодня не существует никакой «охранной грамоты» для детей и подростков от потока пошлости и низкопробного искусства, приносящего доход поставщикам. Возникает огромная опасность потери связи поколений, богатых культурных традиций России. Никакие запреты остановить этот поток не помогут. Поэтому существует только один путь – формирование в сознании, в душе человека, входящего в жизнь, высоких духовных, эстетических критериев для восприятия всей этой информации.

Для решения этой проблемы была поставлена цель: Вовлечение детей в мир музыкального искусства, формирование качественного контингента обучающихся по дополнительной предпрофессиональной программе.

Задачи:

- содействовать становлению и развитию музыкального вкуса;
- развивать творческое отношение к музыке;
- воспитывать любовь и интерес к музыкальному искусству.

Для выполнения поставленной цели необходимо целенаправленно формировать у обучающихся качества самостоятельно думающей, активно

действующей творческой личности в новых социально-экономических условиях. Знания, умения и навыки формируются на примере лучших образцов мировой классической и современной музыки.

Дети, конечно, все разные. Но в каждом человеке природа заложила свой дар. Кто-то замечательно рисует, кто-то хорошо поет, кто-то сочиняет стихи. Иногда ребенок еще и не подозревает какие богатства в нем скрыты, а творчество, словно волшебный ключик, откроет их на радость всем.

Очень важно формировать веру каждого ребёнка в свои способности, веру в способность творить прекрасное. Каждый ребёнок индивидуален, и если он несколько медленнее воспринимает информацию, чем окружающие, это ещё не означает, что он менее одарён и гениален. Также важно, сформировать у обучающихся уважительные отношения к работам своих товарищей. Необходимо развивать разносторонние качества личности детей: самостоятельность, способность обучающихся ставить и решать творческие задачи. Воспитывать трудолюбие, ответственность и порядочность, обязательность, коллективизм. Развивать музыкальную эрудицию. Отбор содержания учебного материала необходимо производить с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

Для большей мотивации учебной деятельности обучающихся хорошо зарекомендовал себя такой вид работы как игра в ансамбле, исполнение произведений под фонограмму, концертные выступления. Большую пользу приносят совместные посещения концертов не только классической, но и современной музыки, театрализованных представлений. Совместные проекты с привлечением родителей не только в качестве зрителей, но и в качестве участников и даже членов жюри ежегодного школьного конкурса "Моя любимая мелодия". И, конечно, неоценимую роль играет безупречный авторитет педагога. Если педагог ласков и внимателен, симпатичен и приветлив, но на каждом шагу видно, что он своего дела не знает, его сопровождают провалы и неудачи, то никогда не получит он доверия детей и их желания быть похожим на него. Современному педагогу-музыканту необходимо не только искусно владеть инструментом, но уметь поддержать беседу в направлениях современной музыки, интересоваться музыкальными вкусами подрастающего поколения, где-то аккуратно направлять в нужное русло, а где-то познавать и самому учиться у них. Нужно разделять интересы, спорить, полемизировать, общаться, не ограничиваться рамками учебного предмета. Педагог постоянно должен вызвать интерес к своей персоне не только как музыкант, но и как интересная, современная динамичная личность. Проводить интересные мероприятия по внеклассной работе. Учитель, формируя духовную культуру личности детей и приобщая к общечеловеческим ценностям подрастающее поколение, не имеет права не развиваться сам, постоянно совершенствуя личностный, профессиональный и квалификационный уровни.

Педагогам искусства нельзя на все случаи жизни дать точный рецепт, поскольку нет двух одинаковых учителей, нет и полностью идентичных детских коллективов. Необходим постоянный поиск.

Каждый ребёнок одарён и гениален, только нужно найти, подобрать «ключики» к его душе, убедить его в его способностях. Поэтому оценка ни в коем случае не должна довлеть над маленьким творцом: творить, созидать прекрасное может только творчески-свободный, творчески-активный человек! Постепенно, ненавязчиво, радуясь вместе с маленьким художником каждому, пусть совсем небольшому, успеху, ободряя в неудачах, вместе открывать огромный мир творчества!

Контроль за деятельностью обучающихся осуществляю следующим образом: индивидуально оценивается каждый ученик на предмет достижения запланированного уровня знаний и умений. Если уровень не достигнут в силу особенностей психофизического развития ученика, то оценка не ставится, а ученику даётся возможность достичь данного уровня на последующих занятиях. Ученик занимается по индивидуальному плану и за это оценивается. Обучающиеся, опережающие программу получают дополнительные задания или задания более высокого уровня.

Контроль за теоретическими основами музыкального материала проводится по ходу урока.

Высокое предназначение искусства - победить современный информационный хаос. Оно, рядом с жестокой реальностью, создает другой, облагороженный мир. Человек не может жить без поэзии, красота не только лечит, умиротворяет мятущуюся душу, она воспитывает, развивает разум и чувства, преображает мир. Искусство так же необходимо обществу как законы или религия. Оно выполняет ту же задачу, но иными способами.

Список литературы

1. Чельшева, Т.В. Спутник учителя музыки / Т.В. Чельшева. – М: Просвещение, 1993. – 23с.
2. Щуркова, Н.Е. Культура современного урока / Щуркова Н.Е. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 51с.

СОЛЬФЕДЖИО В КЛАССЕ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Сольфеджио в подготовительном классе – предмет обобщающий, подобен циклу дисциплин, состоящий из теории музыки, сольфеджио, ритмики, игры на детских музыкальных инструментах, импровизации, сочинения, хорового класса. Это предусматривает широкий комплексный подход в обучении с привлечением различных видов искусств. Такое синкретическое начало художественной деятельности детей помогает в достижении одной из главной задачи современного музыкального воспитания – развитии гармоничной личности. Предмет «Сольфеджио» в подготовительном классе является одним из важных для обучения и воспитания юного музыканта. Есть мнение, что дисциплина имеет дурную славу, прежде всего как предмета скучного, сложного, ненужного. Изучение музыки с малых лет дает свои преимущества и загружает ребенка новым материалом, требует большой самоорганизации. Многие ученые утверждают, что музыкальное воспитание ребенка значительно повышает результаты учебы по общим предметам и рекомендуют начинать обучение как можно раньше.

В методике преподавания сольфеджио существуют 4 основные формы работы [3, с. 7]:

- интонационно-слуховые упражнения, в которых учащийся голосом воспроизводит то, что слышит внутренним слухом;
- анализ на слух воспринимаемой музыки или отдельных ее элементов, или осознание того, что слышит учащийся;
- пение по нотам, куда входит как пение по нотам выученных мелодий, так и чтение с листа;
- музыкальный диктант, то есть самостоятельная запись музыкального произведения (или какой-либо его части), исполняемого специально для записи или звучащего в памяти.

Все эти формы, выполняя одну и ту же задачу, взаимосвязаны и дополняют друг друга.

На дошкольное музыкальное образование направлены программы по сольфеджио и ритмике, пособия М. Андреевой и Е. Коноровой, П. Вейса, Т. Бырченко, Г. Франио, М. Котляревской-Крафт, Б. Цейтлин и других авторов, содержащие музыкальный материал и методические разработки для педагогов, занимающихся с детьми дошкольного возраста. Существуют пособия, которые объединяют исполнительские, творческие задачи с заданиями по музыкальной грамоте (С. Ляховицкая «Первые шаги маленького пианиста», Т. Зебряк «Играем на уроках сольфеджио», Л.

Баренбойм, Ф. Брянская, Н. Перунова «Путь к музицированию», Э. Тургенева, А. Малюков «Пианист-фантазер», П. Серотюк «Хочу быть баянистом» и другие).

Несмотря на разнообразие литературы по обучению сольфеджио на подготовительном отделении ДМШ и ДШИ, перед педагогом-теоретиком главным вопросом становится не столько что преподавать, а как преподавать. При решении этого вопроса необходимо учитывать специфику детской психики – обучение через активные действия. Особенности раннего изучения сольфеджио связаны с психофизическими особенностями ребенка – все воспринимать игрой и желанием приобретать новые знания. Обучение сольфеджио также может идти через игру - через движение под музыку (для лучшего усвоения пульсации или определенных ритмических рисунков), через командные игры («кто больше» или «кто лучше»), игры, в которых имитируется деятельность музыкантов (шумовые оркестры и т.д.). Многие исследователи пишут, что закономерности формирования умственных действий на материале школьного обучения обнаруживается в игровой деятельности детей. В ней своеобразными путями осуществляется формирование психических процессов: сенсорных процессов, абстракции и обобщения произвольного запоминания и т.д.

Игровая форма работы в учебном процессе не всегда соответствует рамкам урока и, чаще всего, не совпадает с её основными периодами.

Урок выстраивается по определенным периодичным ступеням, всего их 4:

- реализация полученных знаний в опросе;
- передача знаний в объяснении нового материала;
- закрепление знаний в выполнении домашнего задания;
- оценивание знаний.

В игровой форме выделяются следующие периоды:

- подготовительный - организация игры и объяснение правил;
- активный – игровое действие, в котором через актуализацию необходимых знаний, тренировку необходимых навыков осуществляется процесс активного познания;
- итоговый - подведение результатов и оценки успеха;
- обобщающий - анализ игры с подведением теоретических выводов.

При игровой форме отличается и сам процесс получения знаний. На уроке получение теоретических знаний первично, практическое их применение вторично, а в игре первым выступает опыт, в ходе которого приобретаются теоретические знания. Временные рамки урока базируются установкам психики: 5-10 минут требуется для организации внимания, 15-20 минут внимание направлено на объяснение нового материала, 10-15 минут внимание служит для закрепления полученных знаний. Этапы в

игре совпадают с её внутренней логикой и временем физической утомляемости. Каждая игровая форма отличается интенсивностью физиологического и психического восприятия, вследствие этого временное пространство игры индивидуально и не соответствует друг другу.

Игра – как метод обучения не может и не должен быть единственным в образовательном процессе. Игровой метод не формирует способности учиться, а развивает познавательную активность ребенка. В условиях современного обучения основополагающим выделяется умение преподавателя осуществлять межпредметные связи (со специальностью, хоровым и оркестровым классами, слушанием музыки и музыкальной литературой). На уроках сольфеджио создаются предпосылки исполнительского и композиторского творчества, для которого необходимо развитие музыкального мышления, разных сторон музыкального слуха, памяти. Перед преподавателем сольфеджио основной задачей предстает подготовка комплекса навыков, умений для реализации музыкальной деятельности и приобретения теоретических знаний. Все это должно применяться на начальном этапе обучения.

Музыкальное воспитание детей определяется возрастными особенностями в развитии и восприятии. Детей младшего возраста отличает конкретность мышления, непосредственность и эмоциональность в восприятии; внимание у них неустойчиво, требует смены впечатлений. Педагогу необходимо учитывать эти особенности. При проведении урока требуется быстрое переключение на различные виды деятельности, непрерывное введение в урок нового (в формах работы, методических приемах, репертуаре), чередование сложных упражнений с легкими заданиями или игрой. При правильном выбранном подходе и верном определении методов в музыкальном обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста, уроки сольфеджио станут доступными и разнообразными, а положительный результат порадует не только педагогов, но и учеников, и их родителей.

Список литературы

1. Аверин, В.А. Психология детей и подростков / В. А. Аверин. – СПб: Изд-во Михайлова В. А., 1998. – 379 с.
2. Блонский П.П. Психология младшего школьника / под ред. А.И. Липкиной, и Т.Д. Марцинковской. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997.- 575 с.
3. Давыдова, Е.В. Методика преподавания музыкального диктанта / Е. В. Давыдова. – М.: Музыка, 1975. – 160 с.
4. Привалов С.Б. Сольфеджио на материале музыкальной литературы / С. Б. Привалов - СПб, Композитор, 2014. – 38 с.

ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В КЛАССЕ ДОМРЫ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

При разработке федеральных государственных требований приоритетом дополнительного образования становится формирование обще учебных умений и навыков, а также способов деятельности, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения.

В настоящее время, в процессе реализации дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области культуры и искусства, все более актуальным становится использование в обучении приемов и методов, которые формируют умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Общая дидактика и частные методики в рамках учебного предмета призывают решать проблемы, связанные с развитием у учащихся умений и навыков самостоятельности и саморазвития. А это предполагает поиск новых форм и методов обучения, обновление содержания образования.

Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам учащийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад. Исходя из интересов учащегося, уровня его знаний и умений, преподаватель определяет учебную цель занятия и формирует, направляет и корригирует весь образовательный процесс. Соответственно, цель каждого урока при реализации личностно-деятельностного подхода формируется с позиции каждого конкретного учащегося, а в процессе преподавания любого учебного предмета максимально учитываются национальные, половозрастные, индивидуально - психологические особенности учащегося.

Необходимо учитывать и то, что современный этап развития музыкального образования выдвигает определенную задачу – наличие специалиста, владеющего многими видами деятельности, способного квалифицированно решать профессиональные проблемы в различных социокультурных условиях, приспособленного к современной музыкальной и педагогической практике. В этом контексте наметившихся тенденций важнейшей задачей преподавателя ДШИ, в том числе, становится применение различных методов и подходов в осуществлении и решении целей и задач музыкальной педагогической деятельности,

обеспечивающее положительный результат всего музыкального образовательного процесса. Один из этих подходов - личностно-деятельностный. Смысл личностно-деятельностного подхода как основы организации обучения в классе домры заключается в создании определенных педагогических условий и в правильном построении учебно-воспитательного процесса. В качестве принципов, необходимых в музыкальном воспитании учащихся ДШИ, выступают основополагающие идеи гуманистической педагогики и психологии:

1. Принцип индивидуальности.

Данный принцип подразумевает создание условий, способствующих становлению и проявлению индивидуальности учащегося, формирование у него своего индивидуального стиля познавательной деятельности. Индивидуальность, по мнению академика Е. В. Бондаревской, является системообразующим свойством личности, придающим ей целостность. В данном случае огромную роль играет выбор репертуара. Репертуар выбирается с учетом индивидуальных особенностей учащегося, его способностей, степени общего музыкального развития, его технической оснащенности его заинтересованности и желания исполнять то или иное произведение и также с учетом возможностей инструмента, на котором учащийся играет. Для большей заинтересованности учащегося особую роль играет исполнительский показ преподавателя – важнейшее средство педагогического воздействия, своеобразный канал музыкальной информации, необходимый для дальнейшего плодотворного сотрудничества.

2. Принцип самоактуализации.

Данный принцип предполагает стимулирование и поддержку стремлений учащихся к проявлению и развитию своих способностей, обеспечение успешного протекания процессов самопознания и саморазвития. В каждом ребенке существует потребность в актуализации своих интеллектуальных, художественных и коммуникативных способностей. Например, коммуникативный потенциал заключается в умении высказывать и отстаивать свою точку зрения, в способности строить и вести общение в различных ситуациях и с разными людьми по возрасту, полу, ценностным ориентациям, в овладении навыками бесконфликтного общения. Умение общаться у учащихся формируется в различных конкурсных поездках, в походах в музеи, на выставки, где происходит общение с педагогами, со сверстниками, просто с незнакомыми людьми. Мы считаем, что в этом смысле очень важен личный пример преподавателя, стремление совершенствовать свою ценностно - смысловую компетенцию, свой стиль общения.

Используя этот принцип, мы ориентируем учащихся к стремлению внести в исполнение и в трактовку исполняемого произведения нечто свое, показать свое отношение, по-своему прочувствовать музыкальный образ. В

данном случае задача преподавателя – приспособить свое видение музыки к исполнительской манере учащегося, поддержать его в индивидуальной интерпретации.

Для создания ситуации успеха в процессе музыкального обучения в классе домры необходимо постоянно выезжать с учащимися на конкурсы, фестивали, участвовать в различных концертах, проектах, что, безусловно, способствует активизации творческого потенциала и самореализации возможностей и способностей учащихся.

3. Принцип выбора.

Без выбора невозможно развитие индивидуальности учащегося. «Я есть мой выбор», – утверждал известный французский философ и писатель Жан-Поль Сартр. В данном случае, учащиеся обладают реальными правами и возможностями в своем выборе. Они имеют право выбирать уровень освоения образовательной программы (выбор репертуара, право выбора выступления в каких-либо мероприятиях, концертах, фестивалях и т.д.). Им предоставляется право выбора готовности участвовать в городских, региональных, международных конкурсах.

Выбирается совместно с преподавателем и темп учебной деятельности (например, когда ученик не успел вовремя, в связи с болезнью или ещё по каким-либо другим причинам, выучить и подготовить необходимый к сдаче материал). В этом принципе авторитарный метод и подход полностью недопустим, приемлем сугубо демократический стиль общения, полное взаимопонимание и доверительные отношения, никакого давления. Наша задача в этом случае – ориентировать учащегося к сдаче по мере готовности. К слову сказать, в нашей практике такое встречается довольно часто и, нужно заметить, что принцип выбора благотворно влияет на образовательный процесс, являясь одновременно и основой для удачных выступлений.

4. Принцип творчества и успеха.

Подлинное проявление индивидуальности учащегося связано с его участием в творческой деятельности. Желательно, чтобы не ошибки и неудачи учащихся, а их достижения и успехи стали главными критериями анализа и оценки результатов музыкального образовательного процесса. Благодаря творчеству, учащийся развивает свои музыкальные способности, видит результаты своего труда, своих занятий, оценивает свои возможности, навыки и умения. Он выявляет свою эмоциональность, способность видеть, понимать и ценить красоту, ощущать её (знание творчества выдающихся композиторов, художников). Также учащийся узнает о своих «сильных» сторонах характера и личности (развитие волевой сферы во время публичных выступлений, участия в различных конкурсах, фестивалях); стимулирует осуществление своей дальнейшей работы (получение дипломов, наград).

В основе данного принципа заложен творческий потенциал, который требует от музыканта-исполнителя повышенной эмоциональности, образности мышления, богатства художественных ассоциаций. Поэтому роль преподавателя в данном случае заключается в необходимости помочь учащимся пробудить воображение, создать настроение своим исполнением и поддержкой, заинтересовать понятными и яркими образами, научить понимать музыку, переживать, ощущать её. Ведь интерес к исполняемым произведениям, лишенным важного стимула, такого, как эмоциональное воздействие, быстро гаснет.

5. Принцип доверия и поддержки.

На этом принципе основывается общение между преподавателем и учащимся. Атмосфера доверия и поддержки раскрепощает учащихся, содействует раскрытию их творческого потенциала, развитию сильных и коррекции слабых сторон их личности, достижению максимально возможных результатов. Недоверие, наоборот, порождает излишнюю требовательность, неверие в силы и возможности, что не стимулирует желание учащихся быть активными на уроках, проявлять инициативу, свою индивидуальность и креативные способности.

Из опыта обучения музыкантов известно, что преподаватель по специальности оказывает очень большое влияние на развитие музыкальных способностей и художественных представлений учащихся. Работая над музыкальным произведением, преподаватель поясняет характер и стиль этого произведения, добивается от учащегося высокого качества звука, метроритмической точности, художественно-выразительной фразировки. Эту музыкально-воспитательную работу преподаватель проводит в условиях индивидуальных занятий, когда он может оказать непосредственное и очень сильное воздействие на эмоциональное восприятие учащегося и на его художественные представления. Конечно, в учащемся следует всячески воспитывать любовь к музыке, эмоциональное отношение к ней. Но было бы неверно строить процесс только на эмоциональном восприятии музыкальных произведений. Музыку нужно не только чувствовать, но и понимать. Поэтому преподаватель с самого начала должен обращаться не только к чувству, но и к разуму учащегося, чтобы учебный процесс был не только интуитивным, но и сознательным.

Руководствуясь принципом поддержки и доверия, мы беседуем с учащимися на различные темы, узнаем об их увлечениях, интересах, хобби; знаем какие кружки, клубы, студии, факультативы, секции они посещают. В таких разговорах и беседах дети часто открываются совсем с других сторон, демонстрируют всевозможные знания, эрудицию, уровень интеллекта, речевые особенности, что очень помогает в дальнейшем совместном «партнерстве» и в построении доверительных отношений. Любая педагогическая технология, методика обладает средствами,

принципами, которые активизируют деятельность учащихся. В некоторых же из них (инновационных или новаторских) эти средства и подходы составляют главную идею и основу эффективности результатов. К ним можно отнести и личностно-деятельностный подход. Его основными положениями можно назвать индивидуальное развитие, нацеленность на успех как главное условие развития и воспитания, предупреждение неудач и ошибок, доступность обучения для каждого, атмосферу сотрудничества и взаимопонимания, гуманность.

Современное музыкальное образование полностью строится на основах гуманизма, индивидуального подхода к учащемуся. Мы также строим собственную педагогическую деятельность на основе гуманизма, используя принципы личностно-деятельностного подхода. В процессе формирования и функционирования данного педагогического опыта определились три основных компонента, необходимых для успешного развития, воспитания и обучения учащихся. Наша методика заключается во внедрении принципов и компонентов личностно-деятельностного подхода в традиционную систему современного музыкального образования.

В нашей преподавательской практике определились следующие основные компоненты:

- содержательный – наличие системы знаний в области музыкального искусства и основ музыкальной грамоты (основных музыкальных понятий, терминов), знаний о правильной, стилистически грамотной игре на музыкальных инструментах, наличие способности применять полученные знания на практике;
- деятельно-практический – наличие музыкальных умений и навыков анализа исполняемых произведений, поиска, сбора, преобразований разного рода информации в области музыкального искусства, наличие мотивации и активности в выполнении различных видов музыкальной деятельности, способность и готовность к дальнейшему самообразованию и использованию своих музыкальных навыков и возможностей;
- личностный – наличие эмоционально-ценностного отношения к музыкальным произведениям, умения переживать и сопереживать музыкальному образу, ощущение потребности музыки в жизни, наличие интереса к музыкальному искусству и исполнительству, способность ценить красоту музыкальных произведений и искусства в целом.

Можно сделать вывод о том, что музыкальная культура учащихся ДШИ – это качество личности, формируемое в процессе музыкальной деятельности и проявляющееся в эмоционально - ценностном отношении к музыке, в наличии системы музыкальных знаний, умений и навыков.

Формирование музыкальной культуры осуществляется в единстве трех составляющих: восприятия, исполнения, творчества, - и предполагает включение учащихся в познавательный процесс как активных субъектов деятельности, построение обучения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащегося, с учетом интересов, способностей, то есть на основе личностно-деятельностного подхода. Такой подход в обучении влияет как на технологию построения учебного процесса, начиная от постановки образовательных и воспитательных целей, разработки содержания, методов, форм и средств обучения, так и на взаимодействие преподавателя и учащегося, способствуя созданию благоприятной среды воспитания и обучения.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Вопросы теории и истории психологии / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1982.
2. Колеченко, А.К. Энциклопедия педагогических технологий / А.К. Колеченко. – СПб: КАРО. – 2005. – 368 с.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1977. 207 с.
4. Никишина, И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: Использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов / И.В. Никишина. – Волгоград: Учитель, 2008. – 91 с.
5. Степанов, Е. Личностно-ориентированный подход в педагогической деятельности / Е. Степанов // Воспитание школьников. – 2003. – № 2. – С. 2 – 5.

*Шитова В.В.,
Детская школа искусств № 2,
г. Сургут.*

НЕКОТОРЫЕ ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ГАРМОНИЧЕСКОГО СЛУХА В КУРСЕ СОЛЬФЕДЖИО В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

По определению Теплова, гармонический слух представляет собой способность воспринимать (в одновременности) множество звуков как единое целое. При этом основную роль играют эмоциональные ощущения. Поэтому сначала явление должно быть услышано, прочувствовано, а затем теоретически.

В процессе развития гармонического слуха внимание может быть направлено на окраску, на функциональное значение созвучий, на их связи между собой, а так же на отдельные голоса или звуки. Главная задача в работе над созданием многоголосия – воспитание чувства строя.

Достаточно важной формой в развитии гармонического слуха является участие в хоре, ансамблях, гармонизация мелодии, сочинении музыки, импровизации всякого рода.

На уроках сольфеджио работа над интонированием многоголосия представляет собой большую сложность. Значительное место в слуховом восприятии и развитии слуховых навыков отведено вокальным упражнениям, так как все понятия детям необходимо прочувствовать внутри себя. При грамотном их использовании формируются прочные умения и навыки.

На уроках сольфеджио первоначального этапа особое место отведено изучению интервалов. Знакомство с ними происходит параллельно с освоением ладов.

Диатонические интервалы обычно интонируются в обоих направлениях. Таким же приемом необходимо работать и над диссонирующими интервалами с разрешением. Это обусловлено тем, что в мелодиях движение интервалов чаще противоположное.

Начиная работу с новым интервалом или их группой необходимо подкреплять его звучание примерами использования в художественной литературе. При воспроизведении каждый исполнитель должен внимательно вслушиваться в звучание, оценивать его чистоту.

Особое значение в развитии гармонического слуха приобретает обращение интервала. Значительно упрощает задачу освоения данной темы пропевание рядом данного интервала и его обращения. Особенно велика польза данного приема в работе над диссонирующими интервалами с разрешением. При таком объединении четко видна общность самих интервалов и разрешение хроматического звука.

После такой проработки можно приступать к избирательному пению в определенной тональности. Однако порядок следования интервалов должен быть тщательно продуман педагогом или исполнителем.

Наиболее сложный прием – разрешение интервалов во все возможные тональности – проводится последним этапом. Начинать лучше с одноименных тональностей, затем использовать одноладовые, и только после этого – все возможные. Необходимо отметить, что эта форма работы над интервалами возможна только в очень хорошо подготовленных группах.

Интервал – первичная форма многоголосия, поэтому тщательная проработка данных созвучий закладывает основу гармонического слуха, а так же создает прочную базу для более сложных явлений.

Вторым этапом в работе над формированием гармонического слуха является изучение аккордов.

Для лучшего усвоения полезно как можно больше играть и вслушиваться в них. Поэтому гармонический слух развивается быстрее у учащихся-пианистов, баянистов, аккордеонистов.

Одноголосное интонирование аккордов должно быть обязательно в обоих направлениях. Это принесет большую пользу при чтении с листа, записи диктантов, определении на слух. Тем более, оба вида движения имеют одинаковое право в музыке.

Широко распространено в педагогической практике интонирование аккордов группой. При пении внимание обучающихся должно быть направлено не только на интервальный состав аккордов, но и на представление его целиком.

Прием подстройки голосов так же достаточно эффективен. Он дает возможность услышать вертикаль, что так же немаловажно в навыке слухового и теоретического анализа. Выстроенный аккорд можно снять, либо повторить в одновременном звучании. Высшей формой деятельности является интонирование аккордов в виде целостных трех-четыrehголосных комплексов.

После усвоения строгого порядка следования аккордов ($5^3, 6, 6^4; 7, 6^5, 4^3, 2$), можно интонировать их в любой последовательности, с чередованием направления движения, ломаной последовательностью голосов и т.д.

Важным этапом становится освоение диссонирующих аккордов с разрешением. Как и в работе над интервалами, первоначально оба созвучия интонируются в одном направлении, и только затем – направление движения голосов можно чередовать.

Одной из практикуемых форм работы является пение аккордовых последовательностей. Такой прием помогает не только сформировать устойчивые мелодические связи голосов, но и упрочить знания о

построении и разрешении аккордов, усилить слуховые впечатления, что ведет за собой активное развитие гармонического слуха.

Для закрепления материала, усвоенного в ходе занятий, крайне важна самостоятельная работа обучающихся. Поэтому необходимо подробно прорабатывать построение и интонирование созвучий не только на уроках, но и в домашних заданиях, анализировать применение аккордов и интервалов в произведениях по специальности и из курса музыкальной литературы.

Поскольку часто материалом для интонационных упражнений служат изучаемые теоретически элементы музыкального языка, а сами упражнения необходимы для создания слуховых внутренних представлений обучающихся, работа над развитием навыков точного интонирования необходима на каждом уроке сольфеджио. Без регулярной, системной работы над интонацией невозможным станет успешное освоение таких разделов сольфеджио как сольфеджирование, чтение с листа, пение двухголосия. Практика показывает, что работа над двухголосием в свою очередь также необходима и для выработки чистоты интонации. Все эти моменты, объединяясь между собой, ведут к активному развитию гармонического слуха.

Он, в свою очередь, предполагает, что ребенок может полностью осознать музыку, то есть может проанализировать, сыграть и записать ее. Для достижения этой цели необходимо работать над развитием гармонического слуха с самого начала обучения (включая подготовительный период), а так же исходить из наиболее общих впечатлений, постепенно углубляя и детализируя их. При этом наиболее полезно привлекать примеры из художественных произведений.

Список литературы

1. Биркенгоф, А..Л. Интонируемые упражнения на занятиях сольфеджио / А..Л. Биркенгоф. – М.: Музыка, 1979. – 85 с.
2. Давыдова, Е.В. Методика преподавания сольфеджио: учебное пособие для студентов музыкальных вузов и учащихся музыкальных училищ / Е. Давыдова. Изд. 2-е. – М.: Музыка, 1986. – 158 с.
3. Картавцева, М.Т. Многоголосие в классе сольфеджио ДМШ: методическое пособие / М.Т. Картавцева. – М.: Музыка, 1972. – 111 с.
4. Незванов, Б. Некоторые вопросы воспитания гармонического слуха // Б. Незванов. – Л.: ЛТК, 1987. – 198 с.

СЕКЦИЯ 2
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В
ОБРАЗОВАНИИ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА

*Абдуллина Н.В.,
Детская школа искусств,
с. Локосово, ХМАО – Югра*

ЗНАНИЕ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РАБОТЫ –
ГАРАНТИЯ УСПЕШНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА
КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА

В настоящее время педагоги – хореографы стали использовать для музыкального оформления уроков классического танца аудио записи. Но именно концертмейстер живо реагирует на характер и темп исполнения движений, помогает обучающимся научиться воспринимать музыку и танцевальное движение в единстве. Выдающийся педагог – хореограф, балетмейстер А. Ваганова подчеркивала, что музыкальное сопровождение уроков классического танца должно быть высокого качества. Концертмейстер должен проявить индивидуально-творческий подход в подборе музыкального оформления уроков. Классический экзерсис на протяжении всего обучения имеет определенный набор движений, которые с каждым годом оттачиваются, к ним добавляются более сложные элементы. Вопросом музыкального оформления уроков классического танца занимались выдающиеся педагоги-хореографы Р. Захаров, М. Тарасов, В. Костровицкая, Л. Ярмолович, Г. Березовая, Л. Цветкова. Так, Л. Ярмолович и Л. Цветкова, отмечают, что музыкальное оформление урока должно осуществляться по двум принципам: импровизация и использование музыкальной литературы. Музыкальный материал для классического экзерсиса должен обладать следующими свойствами:

- определенный ритмический рисунок и темп;
- наличие затактов;
- квадратность;
- темповые и метрические особенности;
- метроритмические особенности.

Рассмотрим, по каким признакам происходит отбор музыкального материала для основных упражнений классического экзерсиса у палки:

Plie – размер 4/4, 3/4, музыка плавная, медленная. Темп – *moderato* или *adagio*. Фрагмент должен быть квадратным, наличие четного ритмического рисунка не имеет значения. Желательно наличие затакта.

Battemen tendu – размер 2/4; характер музыки – четкий, бодрый, темп *allegro* или *allegretto*. Большое значение имеет синкопированный

ритмический рисунок. Так же большое значение имеет затакт и его акцентирование для точности исполнения и передачи характера движения.

Battemen tendu jete – размер 2/4; темп –allegro, четкий ритмический рисунок (синкопированный), ударение на слабую долю, четкий ритм с акцентом на «и».

Rond de jambe parterre – размер 2/4, 4/4, 3/4; характер мелодии – плавный, темп –andante. Метроритмическое разложение требуется лишь на начальном этапе, если дается размер 2/4 (если 4/4 – не обязательно).

Battemen fondu – размер 2/4 и 4/4, характер мелодии плавный. Темпы –adagio, largo и andante.

Battemen frappe – размер 2/4; темп –allegro, четкий и мелкий ритм. Ритмический рисунок желателен из мелких длительностей, лучше на staccato.

Adagio – размер 4/4, 3/4, характер музыки плавный, спокойный. Темп исполнения медленный. Это упражнение включается в экзерсис на четвертом году обучения вместо developpe.

Anler – размер 4/4, 2/4, 3/4, характер музыки – плавный. Темп – adagio, moderato.

Battemen developpe – размер 4/4, 3/4; характер музыки – плавный, спокойный. Темп adagio, lento. Возможно начало движения с затакта.

Grand battemen jete – размер 2/4, 3/4, характер музыкального фрагмента – бодрый, энергичный. Темп allegretto, allegro, moderato. Необходимы акценты на сильную долю, затакт.

Исходя из вышесказанного, можно сформулировать принципы, которыми руководствуется концертмейстер при выборе музыкального материала для экзерсиса у палки:

- на начальном этапе разучивания упражнения выполняются в медленном темпе (одно движение на 1 такт);
- все движения классического экзерсиса делятся на медленные и быстрые, с четким ритмом и плавно скользящие. И музыкальные фрагменты выбираются по принципу: медленные (в размерах 4/4, 3/4); с синкопированным ритмом (в размерах 2/4, 4/4); в умеренном темпе (на 2/4 и 3/4);
- необходимо помнить о квадратности: музыкальный материал на 16, 32 такта;
- вступление к каждому упражнению, на которое «открываются» и «закрываются» руки, называется preparation (приготовление). На начальном этапе обучения он может быть развернутым (4 такта), а затем коротким (2 такта);
- на начальном этапе упражнения разучиваются на сильную долю. А по мере их запоминания необходим затакт, особенно для упражнений battemen tendu, battemen tendu jete, battemen frappe, petit battement;

- к движениям, в которых акцентируется выброс ноги, подбираются музыкальные фрагменты с акцентом на первую долю, или самостоятельно можно ее акцентировать в процессе игры. Это относится в первую очередь к *grand battements jete*;
- музыкальный материал на каждом году обучения постепенно усложняется;
- когда для изучения предлагаются более сложные движения, комбинации могут соединяться. Например, *battemen tendu* объединяется с *battemen tendu jete* – и музыкальный фрагмент должен состоять из двух частей, вторая часть – с более четким ритмом, смену движения можно подчеркнуть модуляцией;
- концертмейстер должен выработать навык единого восприятия музыкального сопровождения и танцевальных движений.

Все основные упражнения классического экзерсиса у палки исполняются так же и на середине зала; в дальнейшем к ним прибавляется *allegro* (комбинации, прыжки). Каждое упражнение предваряет *preparations* (приготовление) – подготовительное движение. По окончании упражнения исполняется доминанта и тоника – как окончание движения. В начале каждого урока и по его завершению делается поклон - приветствие педагогу и концертмейстеру.

Хороший концертмейстер должен знать специфику хореографического аккомпанемента, знать принципы исполнения основных движений классического танца). Главное и необходимое условие успешной работы концертмейстера в классе хореографии – постоянно повышать свой профессиональный уровень, работать в содружестве с педагогом-хореографом, постоянно расширять свой репертуар.

Список литературы

1. Базарова, Н.П. Азбука классического танца / Н.П. Базарова, В.П. Мей. – СПб.: Лань, Планета музыки, 2006. – 240 с.
2. Базарова, Н.П. Классический танец / Н.П. Базарова, В.П. Мей. – СПб.: Лань, Планета музыки, 2009. – 204 с.
3. Безуглая, Г.А. Концертмейстер балета: Музыкальное сопровождение урока классического танца. Работа с репертуаром / Г.А. Безуглая. – СПб.: Академия Русского балета, 2005. – 215 с.
4. Ваганова, А.Я. Основы классического танца / А.Я. Ваганова. – СПб.: Лань, 2000. – 192 с.
5. Воротной, М.В. О концертмейстерском мастерстве пианиста: к проблеме получения квалификации в вузе / М.В. Воротной // Проблемы музыкального воспитания и педагогики: сб. науч. тр. / РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб., 1999. – Вып. 2. – С. 66-67.

ФОРМИРОВАНИЕ ИМИДЖА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ БУ «СУРГУТСКИЙ МУЗЫКАЛЬНЫЙ КОЛЛЕДЖ»)

В современном обществе формирование имиджа образовательного учреждения также необходимо, как и имидж любой организации. Изменение среды, в которой функционируют образовательные учреждения, привели к реорганизации их экономического поведения. Руководство образовательных учреждений вынуждено заняться изучением спроса и продвижением своих образовательных услуг, искать другие коммерческие источники.

Проблема представления образовательной организации как открытой социально-педагогической системы (создание имиджа) существовала всегда, но в современных социокультурных условиях она проявляется особенно отчетливо.

Необходимость формирования имиджа учреждения определяется следующими причинами:

- во-первых, сложная демографическая ситуация (особенно в малых северных городах) усиливает конкуренцию среди образовательных учреждений одной территории в борьбе за набор учащихся и сохранение контингента;
- во-вторых, позитивный имидж облегчает доступ образовательного учреждения к лучшим ресурсам из возможных: финансовым, информационным, человеческим и т.д.;
- в-третьих, для педагогов, при прочих равных, более привлекательным становится то образовательное учреждение, где сформирован более позитивный имидж;
- в-четвертых, устойчивый позитивный имидж создает запас доверия ко всему происходящему в стенах учреждения, в том числе к инновационным процессам.

Рассмотрим основные понятия данной статьи.

Имидж – это мнение рационального или эмоционального характера об объекте (человеке, предмете, системе), возникшее в психике – в сфере знания и/или в сфере подсознания определенной (или не определенной) группы людей на основе образа, сформированного целенаправленно или не произвольно в их психике в результате либо прямого влияния тех или иных характеристик данного объекта, либо с косвенно целью возникновения аттракции – притяжение людей к данному объекту [1, с. 11].

Объектом имиджа могут быть человек, организация, народ, страна, а также отдельные сферы жизнедеятельности государства: власть, экономика, армия, внешняя политика и т.п.

Е.Б. Карпов в статье «Имидж в образовании» (2003) вводит общее понятие — имидж образовательной организации: и определяет его как «социально-психологический феномен, имеющий свои закономерности формирования и функционирования». В статье автор останавливается на вопросах диагностики и формирования имиджа образовательного учреждения и приходит к выводу, что рассматривать имидж нужно с точки зрения:

1. Предоставления им образовательной услуги: ее качество, востребованность на рынке.
2. Продвижения образовательной услуги (планирование PR-кампаний, конкурентоспособность).
3. Взаимоотношения между преподавателями, студентами и их родителями.
4. Кадровый и научный потенциал.
5. Состояния учебно-материальной и научной базы.

Имидж образовательного учреждения – эмоционально окрашенный образ учебного заведения, часто сознательно сформированный, обладающий целенаправленно заданными характеристиками и призванный оказывать психологическое влияние определенной направленности на конкретные группы социума [2].

Образовательное учреждение, как любая фирма, проходит в течение своей жизни четыре основных этапа: этап формирования; этап утверждения и стабильного существования; этап инновационной деятельности; этап трансформации, приводящий либо к отмиранию, либо к очередному инновационному витку.

Рассмотрим это на примере БУ «Сургутский музыкальный колледж». Колледж существует на протяжении 43 лет. За это время он уже успел пройти первые 2 этапа своей «жизни» (этап формирования, этап утверждения и стабильного существования). Согласно опросам, музыкальный колледж зарекомендовал себя как стабильно развивающееся учебное заведение, показывающее высокие результаты в подготовке специалистов-музыкантов разного профиля. Его фирменный стиль (логотип и фирменные цвета) узнаваем.

Для поддержания подобного имиджа образовательная организация постоянно совершенствуется, ищет новые подходы к донесению информации до общественности и способы привлечению внимания к своей деятельности:

1. На базе колледжа регулярно проводятся проекты, мероприятия и конференции городского, регионального и всероссийского уровней, среди которых:

- филармонический проект «Школа музыки». Основная цель проекта – формирование культурной среды школьников Сургута, воспитание интереса к классической музыке, повышение качества работы по эстетическому воспитанию детей и подростков города;
- всероссийские научно-практические конференции «Теоретические и практические аспекты образования в сфере культуры и искусства» и курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов, куда съезжаются именитые музыканты и профессора искусствоведения России;
- многочисленные конкурсы исполнительского мастерства: конкурсы юных пианистов «Волшебные клавиши» и «Рояль собирает друзей», конкурс юных исполнителей на струнно-смычковых инструментах, «Новые имена Югры», Всероссийский открытый конкурс баянистов и аккордеонистов «Югория» и т.д.;
- конкурсы методических работ: открытый конкурс методических материалов по работе с одаренными детьми в сфере культуры и искусства «Одаренные дети. Азбука успеха», конкурс учебно-методических материалов по патриотическому воспитанию «Растим патриотов России».

Для каждого события и мероприятия разработан индивидуальный уникальный фирменный стиль.

2. Работа с социальными партнерами. Ежегодно колледж выезжает с концертами, а также приглашает к себе учащихся детских школ искусств, ветеранов и людей с ограниченными возможностями здоровья.
3. Взаимодействие со средствами массовой информации. СМИ присутствуют на всех значимые мероприятия колледжа. Студенты и преподаватели регулярно принимают участие в программе «Вставай» телерадиокомпании «СургутИнформТВ». Отдельно организовываются пресс-конференции по случаю победы студентов на значимых конкурсах международного уровня.
4. Интернет. Для создания положительного имиджа колледжа в образовательном пространстве округа поддерживается непрерывное пополнение официального сайта колледжа фотоотчетами, статьями и новостями. В дополнение к этому коллеж размещает информацию о себе и своей деятельности на специализированных информационных ресурсах «Единая информационная система «Музыка и культура» и «Автоматизированная информационная система «Единое информационное пространство в сфере культуры». Сформирована страничка БУ «Сургутский

музыкальный колледж» в «Google+» (социальная сеть от компании Google), где хранятся видео о колледже и выступления студентов. Сервис позволяет отслеживать количество посещений.

5. Взаимодействие с абитуриентами и их родителями. С этой целью в колледже проводятся «День открытых дверей», сотрудники колледжа активно учувствуют в специализированных выставках «Образование и карьера» и «Ярмарка учебных мест», во время которых идет постоянная работа по взаимодействию с абитуриентами, их родителями, отвечая на вопросы о колледже и его деятельности в округе.

Совокупность вышеперечисленных событий и мероприятий оказала влияние на образ Сургутского музыкального колледжа в глазах общественности. Имидж образовательного учреждения – это специально конструируемый образ для потенциальных абитуриентов и всех участников целостного педагогического процесса, который должен соответствовать их ожиданиями и потребностям. Важно помнить, что у любого учреждения существует имидж вне зависимости от того работают над ним или нет. Если имидж создан качественно, то повышается удовлетворенность работников и эффективность труда, образовательная организация привлекает внимание более квалифицированных кадров и образует конкуренция среди абитуриентов во время приемной кампании.

Список литературы

1. Панасюк, А.Ю. Формирование имиджа: стратегия, психология, психотехника / А.Ю. Панасюк. – М.: Омега. – Л, 2007. – 266с.
2. Пискунов, М.С. Имидж образовательного учреждения: структура и механизмы формирования // Мониторинг и стандарты в образовании. – 1999, – № 5. – С. 45.
3. Карпов, Е. Б. Имидж в образовании // PR в образовании. – 2003, – № 6. – С. 40 – 50.

*Братанов К.В., Макарова Н.Н.,
Сургутский музыкальный колледж,
г. Сургут*

МУЗЫКОВЕДЕНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИИ

Сургутский музыкальный колледж является единственным профессиональным учебным заведением на территории Ханты-Мансийского автономного округа, в котором можно получить образование по специальности «Теория музыки».

Мир вокруг нас стремительно меняется. Требования к теоретику – выпускнику колледжа – становятся более жесткими.

На современном этапе развития образования с особой остротой назрела необходимость осмысления и подведения итогов в решении кардинальных проблем, связанных с подготовкой конкурентноспособного специалиста широкого профиля, который готов профессионально работать в предложенных условиях, заниматься самообразованием, быстро принимать решения в нестандартных ситуациях, уметь работать в коллективе, проявлять гибкость мышления, ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности [4, с. 6].

В 2015 году впервые была проведена Государственная итоговая аттестация (ГИА) по новому образцу, который сформулирован в Федеральном государственном стандарте (ФГОС), утвержденном приказом Министерства образования от 28 июня 2010 года.

Так, согласно этому документу, «Государственная (итоговая) аттестация включает: выпускную квалификационную (дипломную) работу – «Музыкальная литература»; государственный экзамен по междисциплинарным курсам [далее – МДК] «Основы музыкально-просветительской и творческой деятельности» и «Основы журналистской деятельности в области музыкального искусства»; государственный экзамен по междисциплинарным курсам «Педагогические основы преподавания творческих дисциплин», «Учебно-методическое обеспечение учебного процесса» [4, с. 47]. Прокомментируем данный текст. Выпускная квалификационная работа по музыкальной литературе, а также экзамен «Педагогические основы преподавания творческих дисциплин» обеспечивают квалификацию «преподаватель». А экзамен по МДК позволяет присвоить дополнительную квалификацию «организатор музыкально-просветительской деятельности».

Исторически сложилось, что традиционными направлениями деятельности музыковеда всегда считались научная и педагогическая деятельность. Но на сегодняшний день не менее важным направлением является так называемое «прикладное музыковедение».

Если академическое (традиционное) музыковедение обращено к музыкантам, к специалистам, то логично полагать, что прикладное – это музыковедение для всех. Смысл сказанного заключается в том, что продукты деятельности «академиста» – статьи, критические очерки, диссертации, монографии – предназначены для узкого круга специалистов, его язык сугубо специфичен и не является демократичным. «Прикладное же музыковедение обращено, в том числе, и к не музыкантам, к неспециалистам, осуществляя выход мысли о музыке в художественную культуру в целом» [2, с. 15 – 16]. Просветитель, критик, журналист, писатель, лектор, менеджер, организатор – далеко не все возможные направления деятельности музыковеда, которые в результате удовлетворяют практические культурные потребности общества.

Заметим, что квалификация «музыковед» присваивается только по окончанию высшей школы и дает право заниматься не только преподавательской деятельностью, но и научной. На уровне же СПО ведется лишь подготовительная работа в этом направлении.

Преподаватели отдела «Теория музыки» практикуют две формы работы:

- реферат-сообщение;
- курсовая работа – реферат.

Под рефератом-сообщением подразумевается работа с конкретным первоисточником и устное изложение содержания студентом на уроке. Основное внимание направлено на развитие навыка построения четкого плана выступления, умение укладываться в определенные временные рамки, культуру устной речи. Примерная тематика сообщений:

- жизненный и творческий путь композитора;
- симфоническое (оперное, инструментальное) творчество композитора;
- «Рондо французских клавесинистов»;
- «Свободные вариации»;
- модуляции в тональности первой степени родства из мажора;
- «Простая имитация».

Такая форма работы является универсальной на любом уроке на всех этапах обучения.

Более сложной и специфической является курсовая работа – реферат. На протяжении обучения студенты отделения «Теория музыки» должны написать пять курсовых работ по общепрофессиональным дисциплинам: «Элементарная теория музыки», «Музыкальная литература» (зарубежная, русская), «Гармония», «Анализ музыкальных произведений». Темы для работ формулируются научным руководителем – преподавателем, ведущим курс. В формулировках тем на младших курсах приветствуются конкретная постановка вопроса, связанная с более глубоким изучением

отдельного элемента музыкальной системы («Мелодия», «Нотное письмо»). Иной тип работы – изложение содержания одного источника («Зонная природа музыкального слуха» Гарбузова, «Теория музыкальных жанров: задачи и перспективы», «Итальянская опера XVIII века: монография П. Луцкера и И. Сусидко»). Здесь важна работа с учебниками, научным текстом, а также структуризация знаний и умение грамотно составить компиляцию [3, с.112].

На старших курсах перед студентами и научными руководителями стоят иные задачи и требования. На данном этапе в формулировках тем обязательно должна содержаться какая-либо научная проблема. Так, например: «Некоторые особенности трактовки формы рондо в финалах сонат Гайдна Ре-мажор и ми-минор», «Особенности трактовки куплетной формы в хоровой миниатюре Ю. Фалика на стихи А. Блока "Незнакомка"» («Анализ музыкальных произведений»), «Влияние оперной реформы Р. Вагнера на оперу Н. Римского-Корсакова “Млада”», «Ориентальная тема в творчестве С. Рахманинова» («Русская музыкальная литература»), «Кадансовые обороты и их значение в творчестве Бетховена» («Гармония»), «Музыкальный строй: проблемы эволюции» («Гармония»).

Иными словами, выпускник должен быть готов к занятиям серьезной научной деятельностью в вузе, а именно – получить ряд базовых навыков:

- владение научным стилем изложения материала, пользуясь профессиональным терминологическим аппаратом;
- организационная работа (подбор литературы, составление плана работы, самодисциплина);
- умение работать с текстовыми редакторами;
- умение работать с нотными редакторами;
- знание ГОСТов по оформлению списка литературы, сносок и др.;
- умение быстро находить нужную информацию (не только в интернет-пространстве, но и в бумажных носителях).

Немаловажным аспектом воспитания специалиста является его педагогическая подготовка. Для получения квалификации «Преподаватель» в учебном плане, который опирается ФГОС, предусмотрен целый ряд дисциплин, которые впоследствии выносятся на Государственную итоговую аттестацию (ГИА). В первую очередь, это МДК 01.01 «Педагогические основы преподавания творческих дисциплин» и МДК 01.02 «Учебно-методическое обеспечение учебного процесса». Эти МДК включают в себя следующие дисциплины: «Введение в специальность», «Изучение методической литературы», «Методика преподавания сольфеджио, музыкальной литературы, ритмики». Особого внимания требует практическая деятельность студента. Она предполагает несколько направлений:

- учебная практика;

- педагогическая практика;
- производственная практика.

При прохождении практики студент ведет самостоятельную деятельность под руководством преподавателя. В результате освоения МДК выпускник получает возможность «осуществлять педагогическую и учебно-методическую деятельность в образовательных организациях дополнительного образования детей, общеобразовательных организациях, профессиональных образовательных организациях». Кроме того, выпускник может «применять классические и современные методы преподавания музыкально-теоретических дисциплин» [4, с. 7].

Новый государственный экзамен по МДК 02.02 «Основы музыкально-просветительской и творческой деятельности» и МДК 03.01 «Основы журналистской деятельности в области музыкального искусства», впервые проведенный в 2015 году в Сургутском музыкальном колледже, дал толчок по-новому осмыслить будущую профессию выпускника-теоретика. В связи с этим стоял трудный выбор формы проведения экзамена. Поскольку в ФГОС не было прописано конкретных указаний по модели организации этого мероприятия, предметно-цикловой комиссией «Теория музыки» было принято самостоятельное решение провести экзамен в форме защиты проекта с применением мультимедийных технологий. Несколько слов о причинах такого решения. Поскольку экзамен предполагает демонстрацию знаний и навыков по внушительной группе дисциплин («Музыкальная информатика», «Цифровые музыкальные технологии», «Основы сценической речи и актёрское мастерство», «Лекторское дело», «Основы музыкальной критики», «Музыкальная теле- и радиожурналистика», «Основы литературного и музыкального редактирования»), и они имеют большей частью прикладной характер, то логично предполагать, что выпускная работа должна носить комплексный (интегрированный) характер. Для этого на ПЦК были разработаны специальные требования, которые регламентировали время защиты проекта, обязательное привлечение видео- и аудио- информации, разработка текста комментариев, умение пользоваться электронными ресурсами, различными аудио- и видеоредакторами. Был предложен примерный список тем проектов: «К 70-летию Победы», «Р. Щедрин “4 хора на стихи А. Твардовского”», «К 100-летию со дня рождения Г. В. Свиридова», «К 175-летию со дня рождения П.И. Чайковского», «Опера В. А. Моцарта “Свадьба Фигаро” в контексте идей эпохи Просвещения», «Творчество Л. ван Бетховена и искусство эпохи Французской буржуазной революции», «К. Орф кантата “Кармина Бурана”» и др.

В итоге студенты сами выбрали наиболее интересный и удачный, по нашему мнению, жанр работы – документальный фильм. На суд государственной комиссии были представлены фильмы на темы: «”Колесо

Фортуны» Карла Орфа» и «Памяти Великой Победы: хор ”Я убит подо Ржевом” Р. Щедрина». Фильмы получили отличную оценку, одобрение со стороны председателя комиссии. Студенты в свою очередь получили конструктивные рекомендации к работам подобного рода в профессиональной деятельности, а также приобрели бесценный опыт в создании фильма музыкально-просветительской тематики (поиск материала, разработка сценария, монтаж аудио- и видео-материала, наложение звука на картинку и т.д.)

Поначалу существенные нововведения в ФГОС 2010 года были восприняты преподавателями ПЦК «Теория музыки» крайне негативно. Но в процессе работы мнение изменилось на противоположное. Мы на практике убедились, что изменения в требованиях к специалистам-теоретикам являются логичными, естественными в условиях стремительно меняющегося мира. Выпускники с уверенностью могут реализовать себя в различных направлениях: не только как преподаватели, но и как организаторы музыкально-просветительской деятельности.

Список литературы

1. Братанов, К. Особенности формообразования в хоровой миниатюре Ю. Фалика на стихи А. Блока «Незнакомка» / К. Братанов // Теоретические и практические аспекты образования в сфере культуры и искусства: Мат-лы II Всеросс. науч.-практ. конф. 31 октября – 01 ноября 2014 г. В 2 т. Т. 2.– Сургут: Винчера, 2014. – с. 114 – 120.
2. Курышева, Т.А. Музыкальная журналистика и музыкальная критика: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Музыковедение». / Т.А. Курышева – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007.- 295 с.
3. Макарова, Н.Н. Особенности работы над рефератами в курсе музыкальной литературы / Н.Н. Макарова // Теоретические и практические аспекты образования в сфере культуры и искусства: Мат-лы II Всеросс. науч.-практ. конф. 31 октября – 01 ноября 2014 г. в 2 т. Т. 1. – Сургут: Винчера, 2014. – с. 109-118.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 073002 «Теория музыки». Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «28» июня 2010 г. № 725.

ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ СЛУШАНИЯ МУЗЫКИ И МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

На уроках «Музыкальной литературы» происходит формирование музыкального мышления учащихся, навыков восприятия и анализа музыкальных произведений, приобретение знаний о закономерностях музыкальной формы, о специфике музыкального языка, выразительных средствах музыки. Содержание учебного предмета включает изучение мировой истории, истории музыки, ознакомление с историей изобразительного искусства и литературы. «Музыкальная литература» продолжает образовательно-развивающий процесс, начатый в курсе «Слушание музыки».

Согласно образовательным стандартам образования информационно-образовательная среда образовательного учреждения должна включать в себя комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровых образовательных ресурсов, совокупность технологических средств информационных и коммуникативных технологий, систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационной образовательной среде.

Использование мультимедийных образовательных ресурсов в ДШИ и ДМШ обеспечивает значительный рост, успешность и результативность обучения на уроках теоретических дисциплин. Медиаобразование расширяет спектр методов и форм проведения занятий с учащимися, помогает усовершенствовать традиционную музыкальную педагогику, способствует появлению новых форм работы с учениками на уроках:

- создание учащимися совместно с учителем тематических презентаций;
- разработка с преподавателем музыкально-художественных проектов;
- введение творческих домашних заданий для учащихся - тесты, викторины, кроссворды и т.д.

Использование информационных технологий на уроках слушания музыки и музыкальной литературы позволяет сделать его современным, приблизить к мировосприятию современного ребенка, так как он больше смотрит и слушает, чем читает и говорит.

Презентация (англ. presentation) – в компьютерной технологии способ наглядного представления информации с использованием аудиовизуальных средств. В музыкальной педагогике это представление

текстовой информации с мультимедийными иллюстрациями. Презентация имеет сюжет, сценарий, структуру, организованные для удобства восприятия [1, 121].

Во время просмотра презентации в классе возникает атмосфера совместной познавательной деятельности. В этих условиях даже невнимательный ученик становится более сосредоточенным. Процесс запоминания требует определенной интенсивности внимания. Таким образом, произвольное внимание переходит в произвольное использование различных каналов поступления информации (слухового и зрительного), положительно влияет на прочность запечатления содержания презентации.

Создание презентации начинается не с компьютера, а с накопления материала, который должен быть внесен в презентацию. Учащиеся должны уметь отобрать наиболее значимые факты из большого количества собранного, соблюсти логику представления материалов. Сконструировать и распределить информацию по слайдам можно научиться постепенно, разумно используя в каждой конкретной ситуации текст, рисунок, аудио и видео.

Выполняя проект, учащиеся осваивают сразу несколько новых задач:

- учатся ориентироваться в различных ресурсах Интернет;
- работают с иллюстрациями разных размеров;
- осваивают работу со звуковыми файлами;
- отбирают видео отрывки;
- учатся грамотно компоновать, монтировать элементы проекта;
- знакомятся с основами драматургии и формообразования и т.д.

Учащимся даются рекомендации по содержанию и оформлению слайдов, предназначенных для работы на интерактивной доске.

Начинать вводить презентации как форму самостоятельной работы учащихся возможно уже с 3 класса на уроках слушания музыки. В теме «Народное творчество» учащиеся могут подготовить презентацию о традициях народов ханты и манси: «Медвежий праздник», «Вороний праздник». В конце учебного года большинство учащихся готовят презентацию на тему: «Музыкальный инструмент». Преподаватель озвучивает план: история создания, устройство, композиторы и исполнители. Обязательно создание около 8 слайдов и включение как минимум двух музыкальных примеров.

Курс «Музыкальной литературы» дает возможность выбрать много интересных тем. В 4 классе в 1 четверти в презентации «Музыкальный инструмент» учащиеся могут исправить ошибки предыдущей работы, включить видео отрывок. Интересны темы «Опера» и «Балет», которые дают возможность попробовать свои силы в отборе материала, его компоновке, использовании видео.

Конечно, существует возможность того, что учащиеся

воспользуются уже готовыми презентациями в сети Интернет. Однако определенные ограничения по количеству слайдов, включение звуковых иллюстраций подтолкнут ребят к самостоятельному творчеству.

В 5 классе по темам «Музыка эпохи Возрождения» и «Музыка эпохи барокко» преподаватель может предложить подготовить презентации о художниках этого времени. В конце учебного года все учащиеся выполняют работу на тему: «Творческий путь композитора-романтика XIX века». Количество слайдов 8 – 12. В презентации необходимо придерживаться плана: место рождения, образование, современники, самые яркие произведения.

Учащиеся 6 класса готовят презентацию не менее 15 слайдов на тему «Художники и композиторы первой половины XIX века». Важно нацелить учащихся на правильный и качественный подбор иллюстраций.

В конце четвертого года обучения выпускники выполняют реферат и презентацию на тему: «Творческий путь композитора XX века». В реферате учащиеся должны показать: умение выделять главное в найденном материале, последовательно и логично изложить тему по плану, охватить все стороны творчества. На основе реферата учащиеся готовят презентацию со звуковыми и видео иллюстрациями. На защите проверяется включение всех звуковых и видео иллюстраций, а также логика представления материала. На зачете – защите выпускник должен кратко и увлекательно рассказать о композиторе и его произведениях не выходя за рамки 5 минутного выступления. Также обязательно ответить на вопросы преподавателя, связанные с темой и показывающие качество владения материалом. В заключение выступления ученик должен проиллюстрировать тему, исполнив какое-либо произведение композитора – сыграть на своем инструменте или спеть под аккомпанемент.

Таким образом, учащиеся постепенно накапливают опыт создания презентаций, публичных выступлений, который, безусловно, пригодится в их дальнейшей жизни.

Видеоинформация может вызывать определенное эмоциональное состояние у учащихся. Мультимедийная презентация делает урок ярким. Такая форма работы помогает формировать ряд компетентностей: социальную, поликультурную, коммуникативную, деловую, информационную. Активизируются все виды памяти, учебный материал воспринимается глубже, а, следовательно, ребенок будет воспринимать предмет с активно-познавательной позиции.

Памятка для ученика «Как подготовить презентацию к уроку»:

1. Создать папку с названием презентации и фамилией учащегося.
2. Найти материал по теме на нескольких сайтах и вставить в документ Word.
3. Применять один шрифт на всех слайдах Times New Roman.

4. Для разных типов объектов следует использовать разные размеры шрифта. Заголовок слайда – размер шрифта 22 – 28 пт., подзаголовок – 18-20 пт., текст – 14-16 пт.
5. Подобрать фото и иллюстрации на сайтах и вставить в папку.
6. Выбрать музыкальные иллюстрации и вставить в папку.
7. Нажав на правую кнопку мышки, создать Презентацию Microsoft Power Point.
8. При помощи функции "Создать слайд", выбрать макет нового слайда: 1- титульный, 2- заголовок и объект, некоторые – пустой слайд (для большой иллюстрации).
9. Размещение различных схем, фотографий и рисунков доступно во вкладке "Вставка".
10. Для вставки музыки на вкладке "Вставка", выберите функцию "Звук" - "Звук из файла". Появится список звуковых файлов, из которого нужно выбрать по названию. После этого устанавливаем вариант воспроизведения звука: автоматически или по щелчку.
11. Для вставки видео также используем «Вставка» - «Видео из файла» и выбираем из подготовленной папки.

Необходимо помнить следующее:

- выбирая фон для слайдов, учитывать яркость и связь с музыкой;
- смена слайдов должна осуществляться по щелчку;
- лучше воспринимается и усваивается текст с иллюстрацией;
- на каждом слайде лучше размещать не более 7 объектов;
- для усвоения содержания слайда изображение не должно быть перегружено малосущественными деталями, загромождать слайд и отвлекать внимание от главного;
- иллюстрации на слайдах должны быть чёткие и не выходить за границы слайда;
- изображения предметов должны быть достаточно крупными, позволяющими видеть их с любого места в классе;
- общее количество слайдов для учеников начальных классов не должно превышать 8, в средних 8 – 12, в старших 15 – 25.

Список литературы

1. Тараева, Г.Р. Компьютер и инновации в музыкальной педагогике. Книга 2: Технология презентации / Г.Р. Тараева. – М.: Классика-XXI, 2007. – 120 с.
2. Лифановский, Б.И. Интернет для музыкантов / Б.И. Лифановский. – М.: Классика-XXI, 2006. – 213 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Изменение социальных процессов, обновление гуманитарной практики, реформы образования требуют от современного педагога активной концентрации интеллектуальных ресурсов. На наш взгляд, именно педагоги, способные к продуктивной творческой деятельности, управлению развитием учебного процесса, собственной профессиональной компетентности, способны удовлетворить потребности общества в подготовке будущих квалифицированных специалистов. Поэтому в образовательных учреждениях среднего профессионального образования важно создать условия для становления педагога–профессионала, способного к исследованию и управлению педагогической деятельностью, умеющего диагностировать процессы и результаты собственного труда, владеющего способами обоснования и решения педагогических задач и дальнейшего самосовершенствования.

Развитие профессиональной компетентности педагогов, создание условий для становления творческой личности обучающегося – важная составляющая в работе образовательного учреждения. Проблема профессиональной компетентности педагога рассматривается как одна из центральных в психолого-педагогических исследованиях.

В научной литературе тема профессиональной компетентности педагогов представлена достаточно широко. основополагающее значение имеют труды отечественных авторов, в которых рассматриваются пути формирования профессиональной компетентности педагога, система стимулирования его педагогического творчества (О.Л. Жук, Ю.А. Бабанский, М.Н. Скаткин Н.В. Кухарев, и др.).

В педагогической науке нет единого подхода к определению понятия «профессионализм», в большинстве случаев он связан с «профессиональной компетентностью педагога». Разные авторы предлагают разные определения и выделяют несколько видов профессиональной компетентности, наличие которых означает зрелость человека в профессиональной деятельности. Так, Н.В. Кузьмина считает, что «профессиональная компетентность – способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности учащегося с учетом ограничений и предписаний, накладываемых на учебно-воспитательный процесс требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется» [1].

По мнению В.Н. Введенского, «профессиональная компетентность педагога...не сводится к набору знаний, умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной образовательной практике» [1].

«Понятие «педагогическая компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности» – считает Л.М. Митина [4].

«Профессионально компетентным является ... такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников», утверждает А.К. Маркова [9]. По мнению Е.И. Рогова, «профессионализм – есть совокупность психофизиологических, психологических и личностных изменений, происходящих в педагоге в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях» [7].

Таким образом, профессиональная компетентность рассматривается как высокий уровень педагогической подготовки, обусловленный знанием стратегии продуктивной педагогической работы. Это знания и опыт педагога, способного прогнозировать возможные результаты, диагностировать их, анализировать педагогическую ситуацию и корректировать собственную деятельность. Изменение позиции педагога с предметной педагогической на полипредметную (педагогическая, конструкторская, проектировочная, управленческая) позицию в целостном образовательном процессе предусматривает рассмотрение профессиональной компетентности педагога как участника «педагогического производства», сферы образовательной деятельности. Профессиональная компетентность здесь рассматривается как многоуровневая система, включающая специальную, квалификационную (рефлексивную) и организационно-деятельностную компетентность. Она характеризуется «как результат освоения специальной (практической) деятельности, ее анализа и механизма развития в процессе профессионального образования (вуз – последипломное образование) и становления профессионализма в практической деятельности» [4, с. 72]. Таким образом, профессиональная компетентность является полноценной схемой профессиональной деятельности, состоящей в самостоятельном выборе целей, задач, способов на основе анализа педагогической ситуации и социокультурной среды, создании учебных проектов, разработке методических средств для их реализации, практическом воплощении, обработки полученных результатов. Поэтому при создании системы деятельности образовательного учреждения по формированию и стимулированию развития профессиональной компетентности важно

опираться на субъективный опыт. В педагогике и психологии понятие «опыт» употребляется в нескольких значениях:

- опыт – знания, умения и навыки, приобретаемые обучающимися вне систематически организованного процесса обучения и воспитания;
- учебный опыт – система знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе организованного обучения и воспитания;
- педагогический опыт – это система приобретенных преподавателем приемов обучения и воспитания, практическое их освоение и совершенствование в процессе работы.

Ю.К. Бабанский представил модель педагогического опыта. «Педагогический опыт – это и практика педагогической деятельности человека, и ее результат, отражающий уровень овладения объективными ее закономерностями, достигнутый на определенном этапе исторического развития» [2, с. 149]. В.И. Загвязинский фиксирует роль педагогического опыта в управлении развитием педагогических систем. «Педагогический опыт, мысленно преобразованный и реконструированный, служит основой выдвижения гипотезы, моделью конечного преобразования педагогических систем, а также средством оценки, критерием истинности и действенности той или иной теоретической системы, показателем возможности реального, сбалансированного, комплексного использования разработанных на основе теории рекомендаций» [5, с. 91]. С. А. Пуйман отразил структуру педагогического опыта. «Педагогический опыт представляет собой целостную систему теории и практики: как методологический инструмент познания и как источник, метод и критерий функционирования и преобразования практики» [8]. Анализируя понятие «педагогический опыт» можно сделать вывод, что он является:

- источником развития практики образования;
- сумма знаний, умений, навыков, приобретенных педагогом в практической деятельности;
- важным фактором развития педагогической науки и педагогического мастерства.

Развитие профессиональной компетентности педагога – это процесс создания условий для становления компетенций, соответствующих деятельности педагога. Отмеченные характеристики современной трактовки понятия «профессиональная компетентность» следует понимать как, овладение способами постановки целей и задач, анализа педагогической деятельности, создания проектов учебного процесса, обратной связи, диагностики, анализа и оценки эффективности собственной деятельности.

В практике работы БУ «Сургутский музыкальный колледж» формирование и стимулирование развития профессиональной компетентности осуществляются через следующие направления

деятельности: практическая педагогическая деятельность (подготовка, осуществление и анализ педагогического процесса); система внутриколледжного управления качеством образования (внутренний контроль, аттестация педагогических кадров); методическая деятельность; научно-методическая деятельность; экспериментальная и инновационная деятельность.

Проблема обеспечения эффективности управления базовыми процессами повышения квалификации в условиях колледжа состоит в разработке организационной модели, позволяющей согласовать все направления деятельности колледжа по основанию реализации целей этих процессов.

Построение системы управления становлением как специальной, так и инновационной профессиональной компетентности педагогов требует оценки уровня сформированности этих качеств, изучения и оценки личностных и социальных потребностей в новой компетентности. Потребность в новой квалификации обусловлена комплексом факторов: состоянием и тенденциями развития государственного образовательного заказа, региональной образовательной практики, потребностями коллектива (педагогов и руководителей, обучающихся и их родителей).

В сфере культуры и образования можно зафиксировать два типа процессов, которые представляют собой целостный процесс административно-общественной деятельности по реформированию образовательной практики. Регуляторами процесса реформирования, с одной стороны, являются нормативные документы (концепции, программы, стандарты, научные разработки и рекомендации), которые составляют базу государственной политики в этой области, с другой стороны, образцы инновационной практики, связанной с изменением содержания и форм учебного процесса, методов управленческой и педагогической деятельности, освоением и созданием педагогических концепций, моделей образования, воспитания и обучения, авторских образовательных систем и другие. «Процессы, идущие как в направлении оптимизации учебной деятельности, так и в направлении создания условий для возникновения новых гуманитарных форм личностно-ориентированной образовательной практики, предусматривают решение задач наращивания как специальной (психолого-педагогической), так и инновационной (полипредметной) профессиональной компетентности педагогических работников» [3]. Методическое сопровождение и управление развитием профессиональной компетентности учителей БУ «Сургутский музыкальный колледж» происходит через виды деятельности, содержание деятельности, формы информационно-методической и научно-методической деятельности.

1. Виды деятельности:

- организация и создание единого образовательного пространства;

- организация участия педагогов в отделении повышения квалификации;
- организация участия педагогов во всероссийских и международных конкурсах, мастер-классах, конференциях, семинарах;
- кадровая политика;
- нормативно-правовое информационно-методическое обеспечение;
- контроль качества учебно-воспитательного процесса;
- методическое сопровождение педагогического процесса.

2. Содержание деятельности:

- программа развития колледжа;
- стратегия создания единого образовательного пространства;
- установление партнерских связей с информационными, учебными, концертными площадками;
- обеспечение участия педагогов в профессиональных коммуникациях, информирование педагогов;
- обеспечение квалифицированными специалистами;
- методическая помощь молодым специалистам;
- планирование и организация курсов отделения повышения квалификации;
- организация самообразования педагогов;
- создание системы кадрового обеспечения;
- стимулирование участия педагогов в отделении повышения квалификации через формы коллективного участия и самообразование.

3. Формы информационно-методической и научно-методической деятельности:

- теоретические и практические семинары, конференции;
- мониторинг, сопровождение и экспертная деятельность;
- поиск и собеседования со специалистами, формы планирования ОПК;
- организация форм коллективной, общепедагогической, групповой специальной и индивидуальной методической поддержки, обучения и инструктирования педагогов.

И как результат – профессиональная компетентность педагогов и качество учебно-воспитательного процесса:

- повышение уровня педагогического мастерства, управленческой компетентности педагогов;
- положительная динамика – увеличение количества педагогов с первой и высшей квалификационной категорией;
- знание педагогами нормативных требований деятельности колледжа;

- наличие инновационной компетентности учителей: рефлексивные, организационно-деятельностные и проектировочные умения;
- осуществление педагогами самоанализа, самоконтроля, самооценки, самокоррекции деятельности, учебного процесса;
- нормативно-правовое и научно-методическое обеспечение процесса управления развитием колледжа;
- повышение эффективности учебно-воспитательного процесса;
- публикация эффективного инновационного педагогического опыта.

Таким образом, профессиональная компетентность обеспечивает, с одной стороны, продуктивность педагогической деятельности, а с другой – саморазвитие педагога, способного управлять собственной деятельностью и деятельностью обучающихся, создавать условия для развития студентов, осуществлять целенаправленное самообразование, преобразование как собственной профессиональной деятельности так и коллективной.

Список литературы

1. Бим–Бад, Б. М. Антропологические основания важнейших течений в мировой педагогике: Автореф. в виде науч. докл.: 13.00.01 / Б. М. Бим-Бад; Моск. гос. лингвист. ун–т. – М., 1994. – 49 с.
2. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560.
3. Бороздина, Г.В. Психология и педагогика: учебник / Г.В. Бороздина. – М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2011 – 477 с. – Серия: основы наук.
4. Жук, А. И. К теории профессиональной подготовки творческого учителя // Формирование творческой личности учителя: Сб. науч. ст. / М–во образования Респ. Беларусь, Нац. ин–т образования, Ассоц. педагогов–исслед. – Минск, 1993. – С. 13–20.
5. Загвязинский, В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160
6. Кухарев, Н. В. Стимулирование педагогического творчества / Н. В. Кухарев, В. С. Решетько. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 1997. – 144 с.
7. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.
8. Пуйман, С. А. Педагогический опыт: преемственность традиций и новаторства / С. А. Пуйман. – Мн: Бел. гос. ун–т, 1999. – 153 с.
9. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 1.: Теоретические проблемы педагогики. – 584 с.

*Глазунов А.А.,
Сургутский профессиональный колледж
русской культуры им. А.С. Знаменского,
г. Сургут*

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ФИНЛЯНДИИ

Организация образования в современной Финляндии – одна из наиболее совершенных в Европе. Об этом свидетельствуют многочисленные публикации не только, собственно, в Финляндии, но и во многих странах мира, в том числе и в России. Наверное, во многом авторитет финских учебных заведений опирается на хорошо поставленную рекламу, что делает притягательным финское образование для многочисленных иностранных студентов, в том числе и для российских. Но есть и совершенно определенные достижения, благодаря которым как общее, так и музыкальное, в том числе и профессиональное образование, является объектом изучения для педагогов многих стран.

Конечно же, музыкальное образование Финляндии основывается на прочном фундаменте. Созданная в стране система позволяет эффективно выявлять и обучать одаренных детей. В Финляндии работают 140 частных музыкальных училищ, а также 87 учебных музыкальных заведений, субсидируемых государством. Среднее музыкальное образование получают в двенадцати консерваториях страны, а высшее – в Академии Сибелиуса. Кроме того, специалистов музыкального профиля готовят десять высших профессиональных школ. В музыкальных учебных заведениях, получающих государственные дотации, обучается примерно 56 тысяч детей и учащихся юношеского возраста. Упор в них делается не только на практическое овладение музыкальным инструментом, но и на то, чтобы и обучение, и сама музыка доставляли учащимся радость (Данные с сайта <http://finugor.ru/node/2100>).

Это – весьма обширная сеть музыкальных учебных заведений, которая в полной мере обеспечивает качественную подготовку музыкантов самых различных специальностей.

Стоит ли музыкантам и педагогам, воспитанным на принципах русской, советской скрипичной школе, рассматривать какую бы то ни было другую школу, тем более финскую, никогда не выходящую на мировой уровень, хотя и предпринимающую к этому большие усилия? Думается, что ответ на этот вопрос лежит на поверхности.

Музыкальное искусство, как и вся мировая художественная культура в целом, имеет устойчивую тенденцию к интеграции различных национальных школ. Этот процесс охватывает все сферы творчества, в том числе и скрипичное исполнительское искусство. В частности, широко известно, какое значение в истории развития мирового исполнительского

искусства имели и имеют наиболее авторитетные европейские школы: итальянская, немецкая, французская и др., среди которых почетное место традиционно удерживает русская фортепианная, скрипичная, виолончельная и другие школы. В то же время, во второй половине XX века интеграционные процессы во многом сняли принципиальные противоречия, существовавшие в подходах ко многим художественным и техническим вопросам скрипичного исполнительства, наметив путь к взаимообогащению национальных школ при сохранении специфических черт каждой из них.

На современном этапе развития мирового музыкального исполнительского искусства представляется совершенно очевидной настоятельная необходимость рассматривать ее как некую целостность. Это, прежде всего, обусловлено возросшим взаимовлиянием различных национальных школ на формирование тех тенденций, которые лежат в основе концертной жизни и, соответственно, учебного процесса в высших музыкальных учебных заведениях. В частности, этому существенно способствует интенсивное развитие информационных средств, повышение качества звукозаписи, а также повсеместное распространение международных исполнительских конкурсов, способствующих более тесному общению представителей различных национальных школ, широкому обмену исполнительским и педагогическим опытом. И престиж международного конкурса имени Я. Сибелиуса в Хельсинки является одним из самых высоких в мире. Исполнительские конкурсы приводят и к определенной интеграции технических подходов у представителей различных национальных школ.

В этой связи представляется важным изучение опыта не только ведущих школ, но и исполнительства таких стран, которые, не имея школы мирового значения, приносят свой неповторимый колорит, без которого представления о мировом скрипичном искусстве в целом неизбежно будут неполными.

Финское искусство, многими историческими нитями связанное с русским, может служить примером претворения русских традиций в финской национальной музыкальной культуре. Одновременно оно связано и со школами других европейских стран: Германии, Франции. Все это, в сочетании с традициями финского народного музицирования, нашло свое отражение, как в развитии собственно исполнительского искусства, так и в создании оригинальных произведений для скрипки.

Отмечая исторически сложившиеся тесные связи русского и финского исполнительского искусства, начало которым было положено в середине XIX века, нужно отметить, что они продолжают и до настоящего времени. В Московской и других российских консерваториях были подготовлены и проходят подготовку молодые финские исполнители. В частности, целый ряд российских скрипачей стали

лауреатами конкурса имени Я. Сибелиуса. В различных музыкальных учебных заведениях Финляндии вели и ведут подготовку музыкантов педагоги вузов России.

Автору данной статьи довелось в течение трех лет (1983-1986) преподавать в консерватории города Темпере, что позволило достаточно близко познакомиться с системой музыкального образования Финляндии, накопить материалы по истории близкого ему скрипичного искусства этой страны. Неоднократно бывая в Финляндии в последние годы, было интересно наблюдать динамику развития скрипичного исполнительского искусства и образования.

Исполнительство Финляндии, как и все ее профессиональное искусство, сравнительно с другими европейскими странами развивались с некоторым запозданием. Первые шаги по созданию музыки на национальной основе сделаны лишь в середине XVIII столетия. Причиной этому послужил целый ряд исторически сложившихся условий. Среди них финские исследователи выделяют географическое положение страны. Фактором, сдерживающим развитие национального искусства, явилось также практически полное отсутствие придворной жизни, от интенсивности которой, в частности, во многом зависел расцвет музыкальных культур в других европейских странах. Такое развитие национальных культурных традиций Финляндии связано и с ее многовековой политической зависимостью. До 1809 года она входила в состав Швеции, затем стала Великим Герцогством Российской империи. Подлинная независимость Финляндии пришла лишь в 1918 году.

Система музыкального образования Финляндии в своем развитии испытывала на себе влияние различных стран. Главным образом это те страны, в которых получали образование финские музыканты. Во второй половине XIX столетия большинство из них учились в Австрии и Германии. На рубеже XIX и XX веков наибольшее влияние оказывала Россия, в основном школа Петербургской консерватории. Вторая половина XX столетия принесла существенное влияние музыкального образования США. В то же время, многие молодые финские музыканты стремились получить образование в советских и российских консерваториях, сказался высокий авторитет русской и советской инструментальных, в частности скрипичной и фортепианной, школ.

Общие принципы организации учебного процесса в музыкальных вузах современной Финляндии существенно отличаются от действующих ныне у нас в стране. Однако, несмотря на достаточно широкий выбор образовательных моделей, в общих чертах они напоминают систему, существовавшую в русских консерваториях дореволюционного периода.

В современной Финляндии организация учебного процесса в разных консерваториях имеет некоторые различия, это связано с тем, что в образовательной системе страны существует довольно широкий спектр

свободы выбора, как для учебного заведения, так и для учащегося. В то же время, существуют и общие принципы, или наиболее устойчивые характеристики. Сегодня все консерватории, а их около одиннадцати, представляют собой, по российским меркам, средние профессиональные музыкальные учебные заведения. Интересен факт, что современные консерватории Финляндии вошли в состав университетов, расположенных в их городе. При этом университет может быть, к примеру, технологический. В этом смысле все они являются в известном смысле факультетами этих университетов, обладающих достаточно широкой самостоятельностью. Собственно высшее образование можно получить в Академии имени Сибелиуса в Хельсинки.

Прежде всего, понятие «курс» означает не период обучения, а определенный объем учебного материала, который должен быть усвоен студентом и представлен экзаменационной комиссии. В финских консерваториях существует три курса, из которых первый и второй соответствуют уровню российских средних специальных музыкальных учебных заведений (училищ, колледжей), третий курс — примерно соответствует трем начальным курсам современных российских консерваторий. Полный объем курса студенты в среднем выполняют за два с половиной — три года. Естественно, что наиболее способные и подготовленные выполняют все требования быстрее, а менее талантливые, или те, у кого сложились, всякого рода особые обстоятельства — имеют возможность проходить курс более продолжительное время.

Конечно же, говоря о какой-то конкретике в плане репертуара, мне легче привести примеры из работы скрипичных классов. Учебный репертуар курса включает в себя обязательный набор инструктивного материала и художественных произведений. В целом, по объему он близок к репертуару, проходимому студентом российского учебного заведения за три года. Это гаммы, мажорные и минорные до определенного количества знаков альтерации и октав, в зависимости от уровня курса; около десяти этюдов или капризов; около шести частей произведений полифонического склада; три концерта; три сонаты (могут быть сонаты Генделя, сольные сонаты Изаи, либо камерные сонаты Моцарта, Бетховена и т.д.); около двенадцати сочинений малых форм.

Сравнительно с отечественной, имеются также принципиальные отличия в системе контроля знаний и аттестации студентов. Существуют две основные формы контроля знаний. Годовой экзамен (vuositutkinto), на котором студент, не сдающий в текущем учебном году переводной экзамен, отчитывается за текущую работу, для чего один раз в семестр необходимо исполнить любое произведение из обязательного списка, и переводной или итоговый экзамен, который проходит в два приема. Вначале принимается зачет, определяющий степень готовности к переходу на более высокий уровень, либо к окончанию учебного заведения (valmiustutkinto) и,

собственно, экзамен-отчет по окончании курса (kuursitutkinto). Итоговый экзамен проходит в той же форме, что и в отечественных консерваториях, студент должен исполнить две части полифонического произведения, одну или две части концерта и две пьесы, одна из которых виртуозного характера.

Особый интерес вызывает форма проведения зачета готовности. Его проведение представляет собой довольно длительный процесс, который длится несколько часов. Зачет включает в себя исполнение части репертуара курса, по выбору экзаменационной комиссии. Художественные произведения исполняются с концертмейстером, но допускается игра по нотам. Кроме того, в процессе зачета студенты подвергаются еще двум испытаниям: проверяются навыки читки с листа и умение определить стилевые особенности незнакомого произведения. Последнее заключается в том, что студенту сроком на один час предлагают нотный текст, из которого удалены все авторские и редакторские ремарки, указания темпов, штрихов, громкости и пр. После чего произведение нужно исполнить и, в случае необходимости, дать словесные пояснения.

В число положительных факторов данной системы, на наш взгляд, следует отнести воспитание высокого чувства ответственности студента за качество подготовки учебной программы. В консерваториях Финляндии студент сам определяет сроки своих выступлений. При этом, он может согласовывать эти сроки с преподавателем, а может определять их самостоятельно.

Дисциплинирует также полная информированность студента о том, какой объем конкретного репертуара он должен пройти для того, чтобы были выполнены требования, предъявляемые к определенному курсу. Кроме того, он должен самостоятельно, или с помощью преподавателя суметь рационально распределить свое время таким образом, чтобы работа была максимально эффективной. Заметим, что речь идет не об опыте отдельных преподавателей, а о системе в целом, об основополагающем принципе, формирующем учебный процесс, включая, в том числе, и психологические факторы, воздействующие на его эффективность.

Преподаватель также получает ряд преимуществ. Не будучи связанный с фактором времени, когда жесткий график академических выступлений студента навязывает определенный ритм, педагог имеет возможность более гибкого оперативного планирования прохождения студентом сформированного для него репертуара, что позволяет максимально учитывать индивидуальные качества конкретного ученика.

Конечно же, как и везде в мире качество работы любого инструментального класса зависит от многих факторов и, прежде всего, от масштаба личности преподавателя. В то же время, как нам представляется, финское музыкальное образование основывается на общих принципах системы образования в стране в целом. Одним из основополагающих

принципов гласит «Либо мы готовим к жизни, либо – к экзаменам. Мы выбираем первое».

Думается, что успехи финских музыкальных учебных заведений во многом основываются на общих установках образования в стране в целом. Важно отметить некоторые особенности финской образовательной системы. Прежде всего – это равенство учебных заведений, нет ни элитных, ни «слабеньких».

Все имеют абсолютно одинаковое оборудование, возможности и пропорциональное финансирование. Равенство учеников, нет «плохих» и «хороших» учеников. Сравнение учеников друг с другом запрещено. Дети, как гениальные, так и с большим дефицитом умственных способностей, считаются «особенными» и учатся вместе со всеми. Равенство учителей – нет «любимых и не любимых», учитель обязан относиться ко всем одинаково, любое «напряжение» в отношениях с учениками ведет к расторжению контракта. Важен принцип уважительного отношения к ученику, что распространяется и на родителей, которые не вправе прибегать, например, «к ремню». А у учителя попросту нет возможности «обидеть» ученика: контракт только на 1 учебный год, с возможным (или нет) продлением, а также получают высокую зарплату (от 2500 евро – помощник, до 5000 – учитель-предметник). Важнейшей задачей финской школы является научить ученика самостоятельности, ценится не просто формальное знание предмета, но умение размышлять и свободно оперировать полученными знаниями. Ведь – как это важно для музыканта!

Естественно, не все эти принципы применимы не только в России, но и в других странах. Но, невозможно пройти мимо того, что финские консерватории воспитывают у будущих музыкантов чувство огромной ответственности перед своей профессией. Как ни парадоксально, но достигается это добровольностью обучения (я самый строгий судья самому себе). Отсюда и определенная степень свободы, когда студент выбирает сам количество дисциплин для изучения в данном семестре, с возможностью восполнить пробел в другом. Или даже такой простой пример – у каждого человека свой биологический ритм жизни. Кто-то продуктивнее работает ранним утром, а кто-то поздним вечером. В этой связи для самостоятельных занятий Академия имени Сибелиуса открыта 24 часа в сутки!

Каждые три года авторитетная Организация экономического сотрудничества и развития проводит международные исследования состояния образования. Финские учащиеся, как правило, показывают самые высокие в мире результаты качества знаний. Они сегодня одни из самых читающих. Однако наибольшее восхищение у педагогического сообщества вызывает тот факт, что финские школьники проводят наименьшее количество времени за учебой.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ НОТ С ЛИСТА (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ ПИАНИСТОВ)

Свободное и беглое чтение нот с листа – одна из необходимых предпосылок всестороннего развития учащихся, открывающая перед ними широкие возможности для ознакомления с музыкальной литературой, игрой в ансамблях, аккомпанирования певцам и инструменталистам. Владение навыком чтения нот с листа необходимо как для профессионального обучения музыке, так и для домашнего музицирования. Поэтому, одним из важнейших разделов работы в классе фортепиано является у учащихся предмет чтение с листа, крайне необходимый для дальнейшей практической работы.

Разработкой проблемы чтения нот с листа занимались многие виднейшие педагоги-пианисты и музыканты – Л.А. Баренбойм, Т.Л. Беркман, Ф.Д. Брянская, Р.А. Верхолаз, М.О. Лерман, Т.И. Смирнова, К.А. Цатурян, Г.М. Цыпин, Г.И. Шахов и другие. Но проблема чтения нот с листа по-прежнему остается актуальной, несмотря на достаточную разработанность этой темы в музыкальной педагогике.

Противоречие возникает между необходимостью формирования навыка чтения с листа – важного условия всестороннего развития музыканта и явно недостаточной разработанностью этого вопроса, применительно к начальному этапу занятий детей на фортепиано.

В связи с этим разработана технология (система методов и приёмов, а также последовательность педагогических действий), направленная на формирование навыка чтения с листа у начинающего пианиста.

Ведущие идеи данной педагогической технологии:

1. Всестороннее развитие учащихся, открывающее перед ними широкие возможности для ознакомления с музыкальной литературой, игрой в ансамблях, аккомпанирования певцам и инструменталистам.
2. Развитие самостоятельности и творческой активности учащегося - пианиста.
3. Развитие у детей интереса и любви к музыке.
4. Комплексное музыкальное воспитание и обучение учащегося - пианиста.
5. Идея развивающего обучения.

Предлагаемая технология базируется на следующих методах:

1. Интенсивное обучение основам чтения с листа с опорой на активное развитие метроритмического чувства (внутренней

ритмической пульсации) и графического восприятия нотной записи (по методике Смирновой Т.И.).

2. Освоение и закрепление музыкальной грамоты в наглядно - игровой форме.
3. Приобретение навыка широкого зрительного охвата нотного текста с использованием элементарного приспособления – бегунка и карточек с музыкальными фразами.
4. Применение метода сольфеджирования, способствующего связному и осмысленному исполнению текста, с дальнейшим переходом на уровень внутреннего интонирования и фортепианного чтения нот с листа.
5. Применение анализа музыкального произведения. Создание наиболее благоприятных условий для взаимодействия музыкально - слуховых и слухо - двигательных представлений, т.к. учащийся старается услышать, представить характер музыки до воспроизведения её на инструменте.
6. Подбор интересного разнообразного музыкального репертуара, соответствующего способностям и уровню подготовленности данного ученика.
7. Использование различных форм и средств обучения: ансамблевое музицирование, домашняя работа, игровые формы; наглядные пособия, иллюстративно - игровой материал.

Рассмотрим их более подробно. Работа проходила следующим образом. Была использована методика интенсивного обучения основам чтения нот с листа Т.И.Смирновой, развивающая у учащихся метроритмическое чувство. Выполняя серию ритмических упражнений, было сформировано чувство внутренней ритмической пульсации. В задачу входило – познакомить ребёнка со сложными ритмическими фигурами, подготовить к исполнению современных и джазовых произведений. По вышеназванной методике, также обучали учащихся графическому восприятию нотной записи, т.е. умению видеть общий рисунок движения нот в их взаимосвязи. При этом применяли увлекательно - игровые формы работы: «Музыкальный паровозик» (упражнения по ритмическим схемам), «Бусы» (запись нот, в виде ниточки бус), «Двойные бусы» (интервалы), «Снеговика» (трезвучия) [3, с. 15].

Для успешного овладения навыком чтения с листа необходимо изучать теоретические понятия и постоянно расширять знания по теории музыки. Был подобран иллюстративно - разрезной материал, который помог сделать увлекательным и интересным не только сам процесс обучения, но и формы контроля, получаемых учениками теоретических знаний. Это различные игры: «Узнай длительность» («Паузу», «Определи динамику»), игра-тест, кроссворд-тест и другие [2, с. 12].

Применение эффективных наглядных методик особенно продуктивно в работе с детьми младшего школьного возраста (6-8 лет). Известно, что в силу особенностей возрастной психологии абстрактное мышление у детей этого возраста, как правило, еще развито слабо, и лучше всего они усваивают теоретические знания в наглядно-игровой форме. В практике работы были использованы игровые формы работы по разным темам теории музыки, учитывая уровень подготовки учащихся и их психологического восприятия. Ученикам предлагались специальные ритмические карточки, «музыкальное лото» с длительностями, знаками альтерации, динамическими оттенками, штрихами, паузами, благодаря которым дети в игровой форме быстрее и прочнее осваивают азы музыкальной грамоты, что помогает овладению навыком чтения нот с листа.

Следующий этап в обучении чтению с листа – приобретение навыка широкого зрительного охвата нотного текста. Для начала необходимо развить зрительную память – научить читать на один такт вперед. Используя элементарное приспособление «бегунок», учащимся закрывали нотный текст сначала по полтакта, затем – по такту [2, с. 59]. Дальнейшая работа проводилась в интересной и увлекательной форме. Были подготовлены карточки с короткими музыкальными фразами из классических произведений. Ученик должен был найти среди карточек, лежащих перед ним, звучащее произведение (которое исполняет педагог). Эта игра развивает способность концентрировать внимание, охватывать взглядом целиком весь отрывок и моментально сравнивать его с несколькими другими. Игра также расширяет музыкальный кругозор [5, с. 191].

Известно, что пение и сольфеджирование должны сопровождать игру в течение начального процесса обучения. Чем помогает сольфеджирование при обучении чтению нот с листа? Сольфеджирование – это звуковое наполнение «точек - нот», оживление их. На первых порах педагог играет, а ученик следит за текстом и сольфеджирует, привыкая к звучанию нотного текста. У него при этом задействована цепочка «вижу, слышу, пою». Важно, чтобы во время чтения с листа присутствовал элемент внутреннего интонирования, что способствует связному, осмысленному исполнению текста.

Анализ нотного текста является важнейшей предпосылкой грамотного чтения с листа. Для этого был разработан план подготовки к чтению нот с листа (ученики принимали активное участие):

1. Определить тональность, ключевые и встречные знаки.
2. Простучать ритм.
3. Проанализировать структуру произведения: ритмические и мелодические повторы, части, разделы.
4. Проследить мелодическую линию, отметить широкие интервалы.

5. Продумать аппликатуру.
6. Определить темп.
7. Обратит внимание на штрихи, динамику.

Анализ создает наиболее благоприятные условия для взаимодействия музыкально-слуховых и слухо-двигательных представлений, поскольку учащийся вникает в музыкальный материал, старается услышать, представить характер музыки ещё до воспроизведения её на инструменте [4, с. 66]. Логику мышления учащегося в процессе анализа музыкального материала удобнее всего контролировать, когда он рассуждает вслух. Для того чтобы грамотно исполнить произведение с листа, пишет Г.И. Шахов, необходимо предварительное прочтение нотного текста глазами, что без сомнения очень развивает внутренний слух, заставляет его активно работать. В процессе анализа необходимо приучать учащегося к определённой последовательности, начиная с наиболее общих моментов и, прежде всего с названия произведения, которое нередко определяет его общий характер и жанр – «Марш», «Маленькая полька», «Вальс», «Ласковая просьба», «Петрушка» и т.д.

Чтобы познакомить ученика с разнообразием нотной литературы, был подобран обширный репертуар, включающий народные песни, классику, детскую музыку, песни для голоса и фортепиано, джазовую и популярную музыку. При этом придерживались и жанрово-стилевого подбора произведений для чтения с листа. Подбор материала по чтению нот с листа для учащихся следует вести постепенно, учитывая один из основных педагогических принципов от простого к сложному, от лёгких тональностей переходить к более сложным, осваивая расположение нот на дополнительных линейках, более сложные ритмические соотношения, разнообразные формы изложения и т. д. Наиболее сложной задачей для ребёнка является чтение с листа двумя руками одновременно. На первом этапе целесообразно давать пьесы, для которых характерно параллельное движение голосов в октаву. Далее необходимо развивать у учащегося умение осмысленно читать нотный текст одновременно по горизонтали и вертикали. Для этого подбираются произведения с мелодией в одной аппликатурной позиции и выдержанными звуками, интервалами или аккордами в аккомпанементе.

Важными составляющими навыка чтения нот с листа является, во-первых, свободная ориентировка пальцев и рук на клавиатуре, а во-вторых – аппликатурная техника. Этого можно достичь при игре гамм, аккордов, арпеджио, а также в процессе транспонирования.

Большое внимание в работе с детьми уделяется чтению с листа лёгких ансамблей. На занятиях используем нетрудные переложения классических произведений, музыку из мультфильмов, что развивает музыкальный кругозор и в то же время повышает интерес детей к чтению

с листа. Дети играют в ансамбле с различными вариантами распределения партий: учитель-ученик, два ученика, два ученика и учитель. Этот метод придает уроку элемент игры, а также вырабатывает у учащихся умение предельно концентрировать свое внимание.

Помимо занятий на уроке, дети постоянно получали домашнее задание. Результаты записывались в специально заведённую тетрадь. Однако оценка в данном случае не столько форма контроля, сколько дополнительный способ поощрить ребенка (все ученики любят получать «пятёрки»). Эффективность занятий во многом зависит от того, удастся ли педагогу вызвать у ребёнка устойчивый интерес к игре по нотам.

Творчески пользуясь предложенной технологией, выявив сильные и слабые стороны ученика, более развитые и менее развитые способности, легко построить индивидуальную программу формирования умения чтения с листа с тем, чтобы повысить эффективность обучения.

Чтение нот с листа самым непосредственным образом влияет на эффективность учебного процесса в целом, так как представляет собой не что иное, как умение усваивать максимум информации в минимум времени. В результате – увеличение объёма изучаемого материала за счёт сокращения сроков его прохождения, укрепление межпредметных связей, расширение музыкального кругозора и формирование устойчивого интереса к музыке.

Свободное и беглое чтение нот с листа – один из ключевых моментов современного музыкального образования, важное условие всестороннего развития учащихся.

Первая публикация на сайте: <http://metodic-school.ru/?m=122>.

Список литературы

1. Брянская, Ф.Д. Формирование и развитие навыка игры с листа в первые годы обучения пианиста / Ф.Д. Брянская. – М.: Музыка, 1971. – 56 с.
2. Камаева, Т.Ю. Азартное сольфеджио / Т.Ю. Камаева. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 32 с.
3. Смирнова, Т.И. Методические рекомендации. Фортепиано. Интенсивный курс/ Т.И. Смирнова. – М.: ЦСДК, 1994. – 55 с.
4. Шахов, Г.И. Игра по слуху, чтение с листа и транспонирование в классе баяна / Г.И. Шахов. – М.: «Музыка», 1996. – 189 с.
5. Юдовина-Гальперина, Т.Б. За роялем без слез/ Т.Б. Юдовина-Гальперина. – СПб: Союз художников, 1996. – 237 с.

*Зятыков С. С., Попова А. А.,
Сургутский музыкальный колледж,
г. Сургут*

**СТУДЕНЧЕСКИЕ СМИ В МУЗЫКАЛЬНОМ КОЛЛЕДЖЕ.
ПРАКТИКА ПУБЛИЧНОГО МУЗЫКОВЕДЕНИЯ
ДЛЯ ОСВОЕНИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ КУРСОВ**

В 2015 году в Сургутском музыкальном колледже впервые была проведена Государственная итоговая аттестация по новой модели, которая предлагается в Федеральном образовательном государственном стандарте по специальности 073002 «Теория музыки» (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 11 августа 2010 года) [3].

Наряду с традиционными экзаменами («Музыкальная литература», «Педагогическая деятельность») появился новый итоговый государственный экзамен по междисциплинарным курсам «Основы музыкально-просветительской и творческой деятельности» и «Основы журналистской деятельности в области музыкального искусства», являющийся основанием для присвоения квалификации «организатор музыкально-просветительской деятельности». Данный экзамен проводится по группе дисциплин: МДК 02.02 Музыкальная информатика; Цифровые музыкальные технологии; Основы сценической речи и актёрское мастерство; Лекторское дело; МДК 03.01 Основы музыкальной критики; Музыкальная теле- и радио журналистика; Основы литературного и музыкального редактирования.

Конкретная структура экзамена определяется с учетом того, что теоретические вопросы, практические задания и профессиональные задачи должны иметь комплексный (интегрированный) характер. Поэтому экзамен проводится в виде защиты проекта с применением мультимедийных технологий. На защиту проекта отводится от 15 до 30 минут. Обязательным условием поставленной перед выпускниками задачи было привлечение видео - и аудио-информации, использование электронных ресурсов. Диапазон раскрываемых проблем может быть достаточно широк: от общих тем, посвященных определенным датам («К 70-летию Победы», «К 175-летию со дня рождения П. И. Чайковского») к более конкретным, как, например, значение творчества композитора, жанра, произведения в контексте эпохи («Искусство эпохи барокко и творчество И. С. Баха», «Симфонии Й. Гайдна как выражение идей классицизма», «Романтизм и вокальные циклы Ф. Шуберта») и др.

Проанализировав результаты экзамена, преподаватели ПЦ(М)К «Теория музыки» пришли к выводу, что студентам не хватает практических навыков журналистской деятельности. В связи с этим возникла идея вовлечения учащихся в создание и участие в деятельности

студенческих СМИ колледжа, в рамках которого студенты третьего и четвертого курса смогут данные навыки приобрести.

В качестве возможных вариантов были рассмотрены такие средства массовой информации, как:

- газета музыкального колледжа «Орфей»;
- ведение официальной группы колледжа в ВКонтакте (с рубриками);
- голосовое оповещение («колледж-радио» - в фойе и классы, с размещением аудио-материалов в официальной группе колледжа в ВКонтакте).

Ввиду ограниченности ресурсов (количество преподавателей, учащихся, учебных часов) было принято решение о создании проекта «колледж-радио», позволяющего максимально полно овладеть рядом практических навыков, необходимых прежде всего в публичной деятельности музыковедов.

Предложим разработку проекта «Колледж-радио». В названии поставлены кавычки ввиду того, что это радио не является волновым или интернет-вещанием, а использует формат (жанр, подачу) радио-передач для трансляции с помощью системы голосового оповещения колледжа.

При разработке «радио-передач» (стиля, подачи, рубрик, хронометража и прочее), необходимо изучить опыт как российских простветительских проектов (например, музыковедческие выпуски на радио «Нева-FM» [2]), так и СМИ музыкальных колледжей (например, выпуски газеты «Музыкальный меридиан» на сайте Курганского музыкального колледжа [1]), что в свою очередь позволит ставить конкретные задачи перед студентами в процессе работы.

Для технической реализации проекта «колледж-радио» требуются некоторые средства оснащения, а именно: диктофон, аудио-редактор, ноутбук для выхода в «эфир» (подключения к системе голосового оповещения), доступ к интернету (размещение аудио-передач в соц.сети).

Подготовка передач может идти в рамках таких предметов, как «Цифровые музыкальные технологии», «Музыкальная теле- и радио журналистика» (как часть учебного курса).

Календарный план реализации проекта может быть следующим: в первом семестре осуществляется подготовка информационных передач, во втором – можно совмещать их выпуск и добавление к ним актуальных новостей. Сетка «вещания» – один раз в неделю, выпуск – 10 минут. Таким образом, на февраль – май нужно сделать порядка 16 передач (т.е. каждый учащийся подготавливает от 2 до 4 выпусков).

Предлагаем возможные варианты тем и рубрик для «радио-передач»: «Новость недели» (жизнь колледжа, возможно по предложению слушателей); «Вопрос-ответ недели» («спроси, кого хочешь – мы поможем узнать ответ»); «Музыкальное впечатление недели»; «Книга недели» (опрос слушателей); «Фильм недели» (опрос слушателей); «Композитор

недели» (по календарю юбилеев – краткая информация, музыкальный отрывок, высказывания); «Городская афиша»; «Обзор музыкального конкурса (если проходят в данное время)»; «Юмор о музыке и музыкантах»; «Портреты наших студентов (коллаж из отрывков музыки плей-листов личных страниц в ВКонтакте)»; «Наша история (преподаватели вспоминают случаи из жизни колледжа)».

Вместе с тем, необходима обратная связь с аудиторией – предложение тем, обзоров музыки, культурных событий и др. по e-mail и с помощью Книги предложений в фойе, а также встречи в «эфире» со слушателями – учащимися и преподавателями колледжа.

Публичное музыковедение (включающее журналистику), для практики которого разработан данный проект, является в наше время наиболее востребованным общественным запросом в сфере музыковедения. Поэтому проект «колледж-радио» призван стать одной из первых ступеней для студентов-теоретиков на пути к практическому освоению журналистской деятельности.

Какие цели, кроме приобретения навыков в журналистике, может преследовать «колледж-радио» – чтобы быть интересным и полезным для аудитории? Наиболее очевидны следующие:

- способствовать учебной и творческой атмосфере колледжа (сообщения о культурных событиях, музыке, фильмах и т.д.);
- организовывать аудиторию (сообщать о концертах, арт-проектах в колледже и городе);
- ориентировать слушателей в современном искусстве;
- способствовать общению педагогов и студентов (интервью, опросы, репортажи, наблюдения и т.д.).

Таким образом, реализация проекта «колледж-радио» позволит не только повысить уровень приобретенных практических навыков студентов-теоретиков (литературная и редакторская деятельность при составлении текстов передач, ораторское мастерство), но и в целом обогатит студенческую жизнь музыкального колледжа.

Список литературы

1. Газета «Музыкальный меридиан» // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.music.r45.ru/?page=8010>.
2. Радиостанция Нева-FM // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.neva.fm/content/2>.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 073002 Теория музыки. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «28» июня 2010г. № 725.

*Липнягов Б.В.,
Сургутский музыкальный колледж,
г. Сургут*

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ПОДГОТОВКИ МУЗЫКАНТОВ-ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

Наблюдая за процессом подготовки музыкантов-исполнителей и получаемым результатом, в виде выпускников музыкального колледжа, можно сделать ряд выводов, а именно: только наиболее талантливые ученики становятся хорошими исполнителями, достигают подлинно высокого исполнительского уровня, не только технического мастерства, но, что ещё более редко, художественной полноты и разнообразия в интерпретации идейно-художественного содержания музыкальных произведений, сложных по своей стилистической и образной составляющей.

Высокие достижения талантливых обучающихся являются вполне нормальным и естественным результатом процесса обучения.

В то же время следует признать, что по-настоящему способных учеников во всех отношениях значительно меньше, чем выпускников музыкальных колледжей. Что происходит с теми студентами, которые проявили меньше способностей к такому виду профессиональной деятельности?

Как правило, часть из них отсеивается на первом курсе, другая же часть всё-таки заканчивает учебное заведение, демонстрируя на итоговых экзаменах невысокий уровень подготовки.

Впоследствии такие выпускники не способны поступать и обучаться в высших учебных заведениях по этой специальности и работать на высоком уровне не только как исполнитель, но и как музыкальный педагог.

В результате получается, что только наиболее способные студенты, окончившие музыкальный колледж, становятся высокопрофессиональными музыкантами и время, потраченное на их подготовку с учётом обучения в ДМШ, может составить около 10 лет.

Отбросив разного рода социальные и прочие аспекты подготовки музыканта-исполнителя, сосредоточимся на наиболее, на наш взгляд, главном – методике обучения исполнителей.

Совершенствуя методику и на её основе технологии обучения, можно достичь большого процента выпускников с достаточно высоким уровнем подготовки.

При этом время обучения значительно сокращается, и сами обучающиеся могут иметь средние способности.

Об этом писал Х. Беккер: "Я убеждён, что способ игры, с помощью которого можно добиться творческих успехов, основываясь лишь на индивидуальных задачах, ещё не может рассматриваться в качестве практического учебного метода. Пригодность последнего можно установить в том случае, если этот метод стимулирует быстрее развитие способности у наибольшего числа обучающихся: помогает учащимся, обладающим средними способностями, кратчайшим путём овладеть мастерством" [1, с. 16].

Преподаватели, зачастую не утруждая себя, используют те методы, посредством которых они сами обучались, за редким исключением добавляя что-нибудь новое от мастер-класса профессионального авторитета. Таким образом они порождают себе подобных, создавая целые "школы", замкнутые системы, к примеру: выпускник ДМШ по специальности поступал в колледж к бывшему преподавателю своего школьного учителя и по окончании колледжа таким же образом отправлял на учёбу своих выпускников, к тому же преподавателю, у которого сам учился.

Такое обучение скатывается в основном к использованию субъективных методов, которые малоэффективны и не позволяют за относительно небольшой период обучения достичь высоких результатов ученику со средними способностями.

Следующее, что сдерживает рост молодых музыкантов-исполнителей, – это ремесленнический подход ко всему обучению. Понятно, что без владения ремеслом невозможно достижение подлинного мастерства, часто ремесло превалирует над искусством, особенно это проявляется в освоении технологии игры на инструменте. Примером могут служить неоправданно продолжительная и крайне интенсивная работа над постановкой и освоением техники игры.

Другим фактором, влияющим на обучение исполнителя, является "сектантство" (как замкнутая социально-профессиональная группа). С одной стороны, такое явление на каком-то из этапов обучения способствует росту ученика, но впоследствии многие условности, свойственные отчасти закрытой социально-профессиональной группе, кардинально ограничивают и тормозят всесторонний рост обучающегося. Это ограниченность репертуара одним инструментом, узкоспециальной методикой, такой же литературой, воспитанным типом мышления. "Следует признать что, мы до сих пор расплачиваемся <...>, плодя повсеместно так называемых "узких специалистов", чаще всего некомпетентных во всём, что хотя бы чуть-чуть выходит за пределы их профессионализации" [4, с. 4].

Применяемая методика обучения инструменталистов никаким образом не может помочь обучающемуся преодолеть типичные, одни и те же недостатки не только технической подготовки, но и ошибки в процессе

интерпретации музыкальных произведений, которые воспроизводятся почти у каждого студента. "Наконец, почему плохое закрепляется легко и прочно, а полезное прививается с трудом?" [4, с. 5].

В результате многие ошибки остаются неисправленными, в то же время те, которые удаётся преодолеть, требуют для этого много сил и энергии играющего, которые можно было направить на созидание и рост студента.

Неисправленные ошибки остаются с музыкантом на всю жизнь, сужая его технические и художественно-интерпретаторские возможности, делая его неспособным стать современным исполнителем высокого уровня – не только солистом, но и оркестровым музыкантом (последнее касается исполнителей на струнно-смычковых, духовых, народных инструментах).

Неисправленные недостатки игры музыкант будет вынужден постоянно скрывать, обходить стороной, на этом фоне может сформироваться комплекс профессиональной неполноценности, в результате чего он может расстаться с профессией музыканта-исполнителя.

Всё это происходит по причине нежелания преподавателей-инструменталистов применять новые прогрессивные методы обучения.

"До сих пор у некоторых преподавателей присутствует не только анатомо-физиологический подход к обучению, но и канувший в историю механистический метод обучения. Даже психотехнический метод, сторонником которого являлся Г.М. Коган, полностью не отвечает современным требованиям, потому как игнорирует логическое построение техники и постановки исполнительского аппарата: «ищи звук – найдёшь постановку»" [3, с. 79].

Изменить ситуацию может поворот к использованию в практике подготовки исполнителей методов обучения, созданных на основе объективных научных данных, полученных в результате экспериментов при помощи измерительных приборов, которые не подвержены эмоциям как человек и, кроме того, имеют широкий диапазон возможностей, по сравнению с человеческими органами чувств.

"Методом, способным помочь широкому кругу обучающихся кратчайшим путём овладеть мастерством, может явиться метод, включающий в себя использование объективных данных о процессах, лежащих в основе исполнительства на определённом музыкальном инструменте" [2, с. 4].

Использование объективных методик обучения значительно повысит качество игры студентов, возрастет общий исполнительский уровень всех играющих независимо от их способностей, облегчит и упростит систему занятий на инструменте.

"И для того, чтобы достижение необходимого качества звукоизвлечения стало доступным широкому кругу обучающихся,

необходимо использовать метод, основанный на объективных данных о природе образования звука в инструменте и о роли в этом процессе самого исполнителя" [2, с. 4].

Несомненно и то, что, помимо использования объективных методов обучения, на качество игры и скорость исполнительского роста оказывают влияние и другие аспекты процесса подготовки исполнителей-инструменталистов. Например, природные способности (в данном случае речь не идёт о музыкальных данных: слухе, чувстве ритма и памяти), без этого учиться музыке невозможно, а приобрести музыкальную профессию тем более. Важен другой параметр природных способностей – это внутренняя музыкальность, наличие которой крайне необходимо, в особенности будущему музыканту-профессионалу.

Очень часто ученик, не обладая выдающимися музыкальными данными, а имея большую внутреннюю музыкальность, достигает достаточно высоких результатов в своей подготовке.

Не менее важны и двигательные способности и, кроме того, быстрота реакций обучающегося: от этих способностей зависит многое, потому как сам процесс обучения на каком-либо музыкальном инструменте сопряжён с приобретением новых для каждого человека в отдельности двигательных навыков, не свойственных его природе. Они не должны вступать в кардинальное противоречие с уже хорошо усвоенными ранее двигательными навыками.

Особенно в данном случае важна быстрая и точная, без потерь, связь внутреннего психологического реагирования с двигательным результатом.

Обучение исполнительскому искусству требует от будущего музыканта-профессионала немалых умственных затрат, пониманий не только сложных в техническом плане требований процесса постановки исполнительского аппарата, освоения разного рода техники игры на инструменте, но и отвлечённых художественных понятий и образов. Некоторые категории при этом могут быть достаточно сложными и непривычными, как для детского уровня умственного развития, так и для типичного способа гуманитарного мышления.

В конечном итоге у каждого исполнителя должно быть сформировано профессиональное мировоззрение, с его технологической и музыкальной частью, которое в дальнейшем будет относительно самостоятельно регулировать самообучение музыканта, активно и конструктивно влиять на его профессиональный рост. Исходя из этого, что интеллектуальный уровень обучающегося должен соответствовать тому информационному материалу, который предстоит освоить обучающемуся.

Если рассматривать традиционные возрастные требования, которые предъявляются начинающему при обучении игре на каком-либо инструменте, то возникает ряд противоречий, несмотря на то, что

возрастные требования к обучающимся на каждом из инструментов значительно отличаются друг от друга.

С одной стороны, начало обучения игре на инструменте в раннем возрасте, начиная с 7, 6, а иногда и с 5-летнего возраста, оправдано рядом причин, а именно: несформированностью в таком возрасте костей, суставов рук и скелета ребёнка в целом, что позволяет наиболее пластично проводить постановочные действия и успешно развивать двигательные функции.

Положительным является и тот факт, что в раннем возрасте двигательные функции хорошо усваиваются, потому что у маленького человека ещё не завершён процесс двигательного освоения окружающей действительности.

С другой стороны, здесь же присутствует много сдерживающих факторов: неразвитость в полной мере мышечной системы, общая физическая слабость, маленький размер игрового аппарата, наличие молочных зубов или детская аномалия прикуса (кривые зубы) (это важно для исполнителей на духовых инструментах). Сюда же можно отнести слабо развитые двигательные реакции и уже упомянутые выше сложности с определённого рода специфической информацией о постановке, категориями, связанными с развитием и ростом обучающегося. Общий интеллектуальный уровень развитости ребёнка не позволяет оперировать сложными понятиями и категориями.

Продолжительное обучение исполнительской профессии в ДМШ, колледже и музыкальном вузе, с одной стороны, казалось бы, имеет большое преимущество по всем показателям, с другой же стороны, оно несёт в себе ряд серьёзных недостатков, которые иногда незаметны.

Раннее начало обучения профессии исполнителя часто обуславливает дальнейшее следование ученика только этим профессиональным путём, обрекает его только на эту профессию. Некоторые обучающиеся настолько узко специализируются, зная, что они станут осваивать профессию музыканта-инструменталиста, что, кроме сугубо музыкального обучения, на никакое другое силы не тратят и полностью концентрируют свою энергию и внимание на исполнительской подготовке, что, конечно, сужает не только диапазон знаний, деятельности, но и в конечном итоге сужаются интересы обучающегося.

Такая ситуация не способствует творческому росту ученика и превращает неоправданно продолжительное затянутое обучение в рутину.

Продолжительное обучение исполнительскому искусству, а после этого работа в этой профессии в конце концов приводит к быстрому профессиональному выгоранию музыканта и, кроме того, может привести к постепенной смене отношения к своему делу. Музыкант может возненавидеть свою профессию.

Надоевшую профессию музыканты начинают всяческим образом дополнять сильными эмоциональными альтернативами, значительно концентрируясь на увлечениях, специфическом юморе, иногда скандалах, интригах, переходом к другому виду музыкальной деятельности. Примером тому являются темы для бесед, например: в среде оркестрантов о рыбалке, охоте, разные шутки над коллегами в оркестровой яме, певцами на сцене, просто наличие большого количества анекдотов и баек. Многие исполнители-инструменталисты по прошествии какого-то времени стремятся перейти из исполнителей в дирижёры, музыкальные педагоги, а многие просто бросают свою профессию, хотя ещё являются людьми в полном расцвете сил.

Музыкальные гении исполнительского искусства также имеют тенденцию к внутреннему опустошению, и ещё более быстрому, чем рядовые музыканты, потому как их профессиональное взросление происходит всегда значительно быстрее других, следовательно, подобный кризис наступит значительно быстрее.

Суммируя все вышеизложенные аспекты данной проблемы, можно констатировать, что подготовка некоторых исполнителей-инструменталистов (духовые ударные инструменты, некоторые струнные, народные) может начинаться не с 6, 7 и даже не с 10-летнего возраста, а позже – за год–два–три перед поступлением в музыкальный колледж.

Подобная практика уже давно существует, потенциальные желающие начинают обучение профессии музыканта-инструменталиста на подготовительном отделении музыкального колледжа.

Благодаря интенсивной подготовке, используя методы, сформированные на основе объективных данных, к старшим курсам обучающийся достигает необходимого исполнительского уровня, а иногда даже опережает тех студентов, которые окончили полный курс обучения в ДМШ перед поступлением в музыкальный колледж.

Список литературы

1. Беккер, Х., Ринар, Д. Техника и искусство игры на виолончели /Х. Беккер, Д. Ринар. – М., 1978.
2. Горовой, С. Основы возбуждения звука в тромбоне и технология звукоизвлечения /С. Горовой. – Красноярск, 1982.
3. Липнягов, Б. Профессиональное самосовершенствование педагога-инструменталиста. Сборник научно-методических работ /Б. Липнягов. – Сургут, 2012.
4. Шульпяков, О. Работа над художественным произведением и формирование музыкального мышления исполнителя / О. Шульпяков. – С.-Петербург, 2013.

*Машковцева Е. Н.,
Сургутский музыкальный колледж,
г. Сургут*

ФОРМЫ ЧТЕНИЯ С ЛИСТА НА УРОКАХ ФОРТЕПИАНО

Анализ достижений великих педагогов помогает найти и обосновать закономерности обучения музыканта, способные обеспечить динамизм и эффективность учебного процесса. Развитие общества и направленность на гуманистическое развитие личности, требует развития интеллектуального потенциала студентов. Следовательно, задача каждого преподавателя создать методику развития музыкальных способностей для развития, заложенного природой потенциала, творческого развития и самореализации.

Умение читать с листа и аккомпанировать необходимо студенту, обучающемуся по специальности музыкальное искусство эстрады (эстрадное пение). При выборе вокального произведения для сольного исполнения, студент, обладая определенными навыками, сможет не только воспроизвести вокальную мелодию голосом, но и понять образный строй и эмоциональное содержание, прочитав с листа партию аккомпанемента. Владение этими навыками требует большого музыкального мастерства, художественной культуры и особого призвания.

Величайшие музыканты прошлого и современности придавали большое значение чтению нот с листа. Они считали, что чтение нот с листа способствует развитию музыкального кругозора и профессиональных навыков исполнителей.

В своих воспоминаниях А. Буасье неоднократно упоминает о настойчивых рекомендациях Ф. Листа в этой области, смысл которых в том, что успешное продвижение учащегося невозможно без всестороннего музыкального развития, без постоянного расширения его кругозора. В настоящее время это сбалансированная система межпредметных связей, направленная на многогранное развитие музыканта. Профессиональное обучение эстрадного исполнителя очень важно для повышения общей культуры страны.

Знаменитый пианист Иосиф Гофман считает, что лучший способ научиться быстро читать с листа - это как можно больше читать. Быстрота успеха зависит от уровня музыкального образования, так как чем оно шире, тем легче предугадать логическое продолжение начатой фразы. А его педагог и композитор А. Рубинштейн на вопрос, как можно добиться большей легкости в чтении нот с листа, высказывал мнение, что нужно читать и играть с листа как можно быстрее, несмотря на кое-какие неточности на начальном этапе. При быстром чтении развивается

способность глаза схватывать, и в дальнейшем это облегчит чтение деталей.

Чтение с листа не следует отождествлять с изучением произведения. Цель чтения с листа - ознакомление с музыкальным сочинением, определение его содержания, характера и формы. Таким образом, чтение с листа является как бы начальным этапом в изучении музыкального произведения. Вот почему так важно научиться грамотно прочесть незнакомое произведение.

Чтение с листа как средство ознакомления с музыкальным произведением используется в практике учебных занятий по фортепиано со студентами, обучающимися по специальности музыкальное искусство эстрады (эстрадное пение), и останется обязательным компонентом в дальнейшей деятельности каждого из них.

Непременным условием успешного чтения нот с листа является умение вдумчиво и аналитически разобрать музыкальное произведение. Для этого необходимо знание музыкально - теоретических дисциплин. Важным моментом в освоении навыка чтения с листа является тонко подобранный несложный музыкальный материал, позволяющий начинающим обучение на начальном этапе, справиться с поставленной на уроке задачей, и овладеть навыками чтения с листа.

Существуют определенные формы работы необходимые для профессионального овладения навыками чтения с листа. Одна из форм это зрительное ознакомление.

Перед исполнением музыкального произведения с листа рекомендуется предварительно изучить его зрительно. Прежде всего, нужно определить метр и тональность, для этого следует обратить внимание на ключевые знаки и заключение произведения.

Одновременно со зрительным ознакомлением с нотным текстом, очень важна способность услышать без инструмента реальное звучание нотной записи, что возможно при наличии развитого внутреннего слуха. Н.А. Римский-Корсаков определял внутренний слух как способность представлять музыку без помощи внешних звучаний. При зрительном ознакомлении с нотным текстом достаточно обладать относительным слухом. Для развития внутреннего слуха рекомендуется заниматься подбором мелодий, игрой по слуху. На занятиях фортепиано со студентами, мы занимаемся зрительным анализом музыкального произведения, тем самым, расширяя теоретические познания, приобретенные на теоретических занятиях. Студенты учатся определять характер, темп развитие мелодической линии и роль аккомпанемента музыкального сочинения.

На начальном этапе обучения основное внимание студентов обращается на высотное соотношение звуков, на развитие ощущения тонического центра и лада. Метроритм развивается у студентов с

ощущения сильной доли такта, пульсации, соотношения различных длительностей. Звуковысотность и ритм определяют первые представления студентов о музыкальном сочинении. Форма, гармония и полифония доступны для анализа только на последующих этапах обучения.

При чтении с листа очень важен правильный выбор аппликатуры. Рационально подобранная аппликатура упрощает и облегчает исполнение произведения. Удачный выбор аппликатуры способствует автоматизации движений. Необходимо стремиться к позиционной последовательности пальцев, опираясь на фактуру произведения. Следует обратить внимание студентов, что выбор аппликатуры индивидуален и не может быть для всех одинаково удобным. Определение аппликатуры зависит от индивидуальных особенностей рук и степени фортепианной подготовленности студентов.

При чтении с листа студенты испытывают затруднения, когда им приходится сосредотачиваться на нотном тексте и играть, не глядя на клавиатуру. Они ищут на клавиатуре нужный звук, клавишу, проверяют взятый аккорд, допуская, таким образом, частые остановки в игре. Для преодоления этого недостатка необходимо играть медленные произведения с плавным развитием мелодии и несложным аккомпанементом.

Хорошее чтение с листа не является врожденной способностью, а является результатом систематической тренировки. Чтение с листа должно стать неотъемлемой частью занятий каждого студента, обучающегося по специальности музыкальное искусство эстрады (эстрадное пение).

Список литературы

1. Люблинский А. Теория и практика аккомпанемента. – М.: Музыка, 1972. – С.56 – 78.
2. Кубанцева Е.И. Концертмейстерство. Музыкально-творческая деятельность. Музыка в школе. – 2001. – С.67 – 79.
3. Михайлов И.А. Вопросы восприятия и рационализации фактуры в фортепианных аккомпанементах. О мастерстве ансамблиста. – Сборник научных трудов. Отв. Ред. Т. Воронина. – Л. Изд-во ЛОЛГК, 1986. – С.69 – 98.
4. Стрельцова Т. Заметки о воспитании концертмейстеров классов хорового дирижирования // Державинские чтения. Культурология. Искусствоведение. Социально-культурная деятельность: Материалы научной конференции преподавателей и аспирантов/ г. Тамбов. Гос. ун-т. Отв. Ред. Б. С. Гейко.- изд-во ТГУ, 1998. – С.45 – 48.

ИЗУЧЕНИЕ ДИНАМИКИ УРОВНЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ СУРГУТСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА

На современном этапе развития общества остро встает вопрос об идеале современного музыканта. В настоящее время мы наблюдаем «гонку» обучающихся (особенно исполнителей) за званием лауреата. Девиз «только специальность» получил повсеместное распространение. Повсюду вводится свободное посещение занятий. Сокращается время усвоения общих и теоретических дисциплин. Это обстоятельство формирует несерьезное отношение ко многим общеобразовательным дисциплинам в профессиональных учебных заведениях. Что, как следствие, сказывается как на уровне успеваемости наших сегодняшних студентов, так и в целом на их общем образовательном уровне.

Необходимо отметить, что профессия преподавателя, и особенно преподавателя музыкальных дисциплин, требует от студента полной включенности в работу и максимальной заинтересованности в своей учебной и профессиональной деятельности. Специфика студентов направления «Музыкальное искусство» – это высокий уровень мотивации к обучению, они точно знают «кем» они хотят быть. Педагогам, для качественного обучения, обязательно знание того, какие средства можно использовать, на какие «точки нажать», чтобы студент понимал: образование необходимо для того, чтобы повысить свою самооценку, чувствовать себя в обществе грамотным человеком, который разбирается в науке, искусстве, культуре и других сферах развития общества.

По мнению Рубинштейна С.Л.: мотивация обучения – средства побуждения учащегося к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования.

«Мотив – это направленность студента на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением студента к ней и отношением к предмету его деятельности» [3, с. 415].

В «Сургутском музыкальном колледже» диагностика мотивации обучения проводится дважды в учебном году: в ноябре и апреле, участвуют студенты 1 – 4 курса, в среднем 100 – 105 человек. Для диагностики учебной мотивации используется методика, разработанная на основе опросника А.А. Реана и В.А. Якунина. К 16 утверждениям данного опросника добавлены утверждения, характеризующие мотивы учения, выделенные В.Г.Леонтьевым, а также утверждения, характеризующие мотивы учения, полученные Н.Ц.Бадмаевой в результате опроса студентов

и школьников. Выделены мотивы по 7 шкалам: 1 – социальные, 2 – учебно-познавательные, 3 – творческой самореализации, 4 – профессиональные, 5 – престижа творческой самореализации, 6 – избегание неудачи, 7 – коммуникативные. Вопросы теста оцениваются по 5-балльной системе, приведенные мотивы учебной деятельности по значимости делятся: 1 балл – минимальная значимость мотива, 5 баллов – максимальная [2, с.151 – 154]. При обработке результатов тестирования подсчитывается средний показатель по каждой шкале опросника.

Целью исследования является выявление уровня мотивации студентов, определение наиболее значимых мотивов учебной деятельности. В таблице 1 представлен анализ средних результатов тестирования.

Табл. 1. Показатели уровня мотивации

	Социальные мотивы	Учебно-познавательные мотивы	Мотивы творческой самореализации	Профессиональные мотивы	Мотивы престижа	Мотивы избегания	Коммуникативные мотивы
1 курс	3,43	3,6	3,63	3,94	3,25	2,76	3,74
4 курс	3,96	4,29	4,14	4,41	3,94	2,98	4,19
Разница	0,53	0,69	0,51	0,47	0,69	0,22	0,45

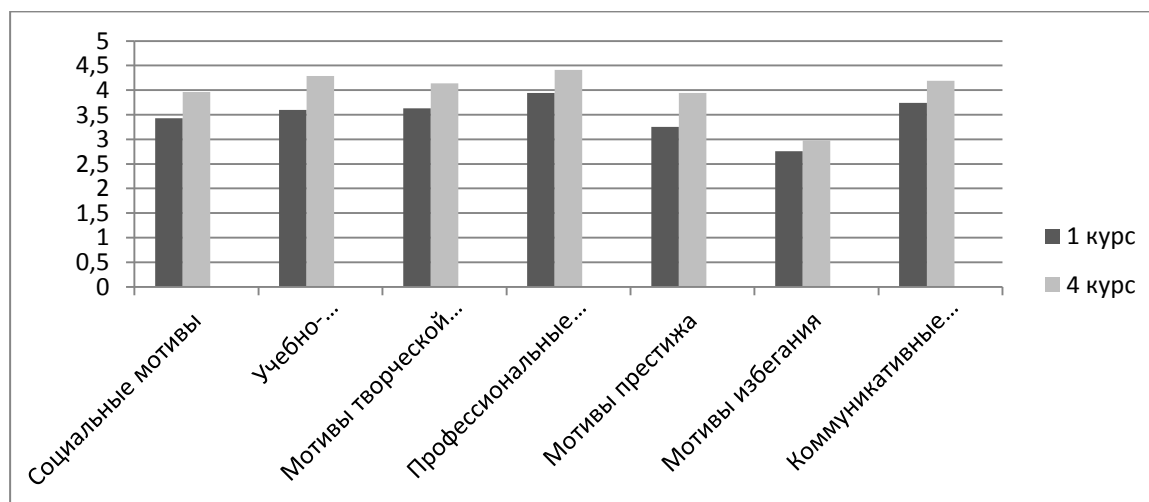


Рис. 1. Сравнение 1 и 4 курсов по уровню мотивации

По результатам проведенной диагностики мотивации студентов 1 курса за 3 учебных года, мы можем увидеть, что на первом месте стоят профессиональные и учебно-познавательные мотивы, то есть студенты понимают, что они пришли получать профессиональное образование,

приобретать профессию. Остальные показатели так же являются достаточно высокими, это показывает, что все сферы подростково-юношеского развития получают достаточное удовлетворение, студенты успевают общаться, учиться и чувствовать себя профессионалами. Так как явных «западаний» в мотивации не выявлено, можно говорить об осознанном выборе образовательной организации для получения образования. Для первого курса это действительно важный параметр, так как от восприятия «правильности» выбора и профессии и учреждения зависит успеваемость студентов. Здесь можно отметить, что во всех образовательных организациях самый большой отсев обучающихся происходит на первом году обучения.

Если смотреть показатели старших курсов, то мы видим, что на первом и основном месте стоит профессиональный мотив. Студенты учатся ради профессии, для них это первично, поэтому могут идти провалы в предметах «непрофессиональных»: общеобразовательный блок, а также те, которые сам студент считает для себя «непрофессиональными».

На втором месте коммуникативные мотивы – общение является ведущей деятельностью у подростков, а также это говорит о том, что студентам комфортно в общении, хотя здесь необходимо уточнять, где конкретно проходит реализация общения. Оптимальный вариант если общение происходит в своей учебной группе, то есть студентам не надо успевать и учиться и общаться вне колледжа.

Хочется обратить внимание на снижение уровня мотива престижа: восприятие своей профессии как непрестижной и неприбыльной снижает общий уровень мотивации – зачем учиться, если денег потом ты не получишь, и придется получать дополнительное образование, чтобы хорошо зарабатывать. Этот фактор может стать решающим, особенно если студент не видит своей успешности в профессиональном плане.

Хотелось бы отметить, что и среди первокурсников встречаются студенты, имеющие достаточно высокий уровень знаний, способные самостоятельно заниматься и пополнять свой образовательный уровень. У таких студентов достаточно хорошо развиты волевые качества и ответственность к процессу обучения. В процессе исследований самый низкий уровень мотивации прослеживается по общеобразовательным дисциплинам. В ходе бесед со студентами было выявлено, что они воспринимают общеобразовательные дисциплины как второстепенные. Они объясняют это тем, что они пришли в колледж для того, чтобы получить специальность, а общеобразовательные дисциплины не настолько важны для их будущей профессиональной деятельности, чтобы им уделять много внимания. Также были проведены беседы с преподавателями с целью выявления причин низкого уровня мотивации у студентов. Причиной низкого уровня мотивации к обучению у

первокурсников может быть сложности в адаптации студентов к новым социальным условиям. Поступив в колледж, студенты сталкиваются с новыми, непривычными для них условиями, новые требования, преподаватели, расписание. Поэтому студенты начинают постепенно, каждый в зависимости от своих характерологических особенностей привыкать к новым требованиям, предъявляемым к ним, а также овладевают навыками распределения времени в зависимости от установленного расписания занятий.

С помощью диагностики были выявлены обучающиеся с проблемами адаптации, с которыми были проведены индивидуальные беседы. Оказалось, что у некоторых студентов возникают проблемы в адаптационный период из-за неумения общаться. Негативное влияние имеет тот факт, что в школьном обучении часто используется метод тестирования, вследствие чего, у обучающихся теряются коммуникативные навыки. Студенты не умеют правильно и логично выстраивать свою речь. С этими проблемами сталкиваются преподаватели дисциплин теоретического блока. Это непосредственно влияет на успеваемость студентов. Поэтому, на наш взгляд, необходимо уделять огромное внимание развитию культуры речи наших студентов.

Кроме того, не достаточно развитые коммуникативные навыки наших студентов негативно сказываются на их взаимоотношениях, как со сверстниками, так и с преподавателями.

По результатам диагностики проводится комплексная профилактическая и коррекционная работа в рамках психолого-педагогической и воспитательной деятельности административного состава колледжа.

Анализ результатов проведенного нами исследования показал, что на четвертом курсе мотивация к обучению у студентов повышается.

Таким образом, в результате планомерной и целенаправленной психолого-педагогической и воспитательной работы наблюдается положительная динамика, направленная на повышение уровня мотивации у студентов всех отделов музыкального колледжа.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1999.
2. Реан, А.А., Якунин, В.А. Методика для диагностики учебной мотивации студентов / А.А. Реан, В.А. Якунин // под ред. Бадмаевой Н.Ц. – Улан-Удэ, 2004. С.151 –154.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – С-Пб.: ПИТЕР, 2000. – 720 с.

*Павлов Д.Н.,
Сургутский профессиональный колледж
русской культуры им. А.С. Знаменского,
г. Сургут*

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ И ЖАНРОВЫЕ КОНСТРУКТЫ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПОЗИЦИОННОЙ ТЕХНИКИ

Музыкально-композиционная техника связана с необходимостью передать основной замысел, идею музыкального произведения наиболее ясно и убедительно, в связи с чем, она представляется как – совокупность приемов и средств, направленных на эффективную организацию построения музыкально-художественного произведения, обусловленного содержанием, характером и назначением. Стилистические и жанровые конструкты являются, на наш взгляд, общими базовыми в музыкально-композиционной технике учащихся музыкального колледжа, поскольку задействуются при целостном скреплении музыкального материала и способствуют наделению жанрово-стилевой принадлежностью сочинений, повышают художественную выразительность их содержания.

Стилистические конструкты представляют собой обобщающие структуры-системы, служащие воплощению определенного содержания, особенностей конкретного музыкально-исторического периода, характера национального или отдельного направления композиторской «школы», индивидуальных особенностей авторского письма (в том числе и учащегося – юного композитора). Сложность работы со стилистическими конструктами состоит в том, чтобы из возможных структур-систем (через которые может быть проявлена выразительность композиционного замысла) выбрать такие, которые соответствовали бы стилистике определенного сочинения.

В.О. Берков считает, что в педагогическом процессе и руководитель и учащиеся должны стремиться к «стилистическому единству, стилистической однородности каждого сочинения». Согласно автору, удачными явятся те сочинения, которые «будут напоминать тот или иной образец» [2, с. 15]. Особое значение, на наш взгляд, работы со стилистическими конструктами состоит в том, что она способствует возможности проявления авторской «манеры» самого учащегося музыканта-исполнителя при написании определенного сочинения. Однако, как отмечает Е.И. Месснер, юный композитор «не должен бояться, если на первых порах в его сочинениях будут повторены чужие стиливые черты» [5, с. 435].

Стилистические конструкты выступают в значении стилистической основы при постижении учащимися различных музыкальных форм и при

композиционной работе в некоторых из них. Ю.Н. Тюлин пишет о значении стилистической основы в педагогическом процессе, подчеркивая, что «базисом для изучения служит классический стиль, в котором инструментальные формы выкристаллизовались в своем характерном и первоначально стабилизированном виде» [8, с. 38].

Стилистические конструкты служат основой композиционных техник – стилизации и полистилистики, активно используемых юными авторами в сочинительском процессе. А.Г. Шнитке выделил несколько видов техники стилизации: «стили с приставкой НЕО», «техника адаптации», «стилизиция как подражание» [9]. Значение полистилистики понимается Г.И. Панкевичем как «переплетение различных стилей, использование черт одного стиля в рамках другого стиливого решения» [6, с. 54].

Поскольку в рамках одного произведения не следует сочетать несовместимые стилистические конструкты, необходимо ориентировать учащихся на отбор минимума структур, присущих внутренне данному стилю, позволяющих отличить его от иных. Исследователь А.Г. Рогачев под индивидуальным чувством стиля понимает «точный выбор средств, придающих музыкальной форме логическую стройность и завершенность» [7, с. 101].

Жанровые конструкты представляют собой совокупные генетические структуры-системы, служащие юным композиторам – своеобразными матрицами, по которым создается художественная целостность определенной музыкальной композиции. Данные конструкты выделяются в зависимости от сложившихся в процессе исторического развития классов музыкальных произведений, которые могут быть разграничены по двум критериям: характеру содержания (лирические, повествовательно-эпические, связанные с движением и моторные, картинно-живописные) и логике композиции (по запечатлению ситуации создания, отражению свободы творчества, положению в общей форме).

В связи с тем, что жанры музыкального творчества имеют некую «память», сохраняемую в историческом времени наиболее устойчиво, независимо от стиливых перемен, М.Г. Арановский отмечает: «Поразительна наша способность узнавать жанр в любом стиливом контексте» [1, с. 5]. Вместе с тем, жанровые конструкты – это гибкие структуры-системы, которые на основе композиционного творчества учащихся музыкантов-исполнителей могут срачиваться, взаимодополнять друг - друга, приводя определенное сочинение (или его раздел) к жанровой трансформации. Поскольку от определенного жанра зависит форма музыкальной композиции, то данные конструкты задействуются также при установлении отношений между частями музыкального сочинения на основе их едино-целевой связи и обобщения.

В процессе работы над сочинением жанровые конструкты позволяют юным авторам осмысливать ценностное содержание музыки, поскольку сами жанры музыкального творчества запечатлевают в себе определенные ценностные ориентиры культуры – от духовно-нравственных или конкретно-прагматических до имманентно-музыкальных. В.В. Медушевский отмечает «ценностные свойства» жанровых значений, так что «их можно, в частности, расположить на аксиологической оси» [4, с. 35]. Жанровые конструкты служат звукопроявлению человеческого мироощущения и мышления, что подтверждается мнением А.Г. Коробовой: «...жанровый подход в изучении и восприятии музыки подразумевает представление об особенностях мировоззрения, о музыкально-коммуникативной ситуации, запрограммированной в данном жанре, о его месте в жанровой системе эпохи...» [3, с. 143].

Список литературы

1. Арановский, М.Г. Музыкальный текст: структура и свойства / М.Г. Арановский. – М.: Композитор, 1998. – 343 с.
2. Берков, В.О. Гармония / В.О. Берков. – М.: Музыка, 1970. – 672 с.
3. Коробова, А.Г. Теория жанров в музыкальной науке: история и современность / А.Г. Коробова. – М.: Мос. гос. консерватория им. П.И. Чайковского, 2007. – 173 с.
4. Медушевский, В.В. Интонационная форма музыки / В.В. Медушевский. – М.: Композитор, 1993. – 268 с.
5. Месснер, Е.И. Основы композиции / Е.И. Месснер. – М.: Музыка, 1968. – 504 с.
6. Панкевич, Г.И. Искусство музыки / Г.И. Панкевич. – М.: Знание, 1987. – 112 с.
7. Рогачев, А.Г. Системный курс гармонии джаза. Теория и практика / А.Г. Рогачев. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 128 с.
8. Тюлин, Ю.Н. Учение о музыкальной фактуре и мелодической фигурации. Музыкальная фактура / Ю.Н. Тюлин. – М.: Музыка, 1976. – 165 с.
9. Шнитке, А.Г. Статьи о музыке / А.Г. Шнитке. – М.: Композитор, 2004. – 408 с.

ПРИЕМЫ ВЫПОЛНЕНИЯ ПЕЙЗАЖА В ТЕХНИКЕ ГУАШЬ

Гуашь от французского «*gouache*» – водяная краска. Это краски, состоящие из тонко растертых пигментов с водоклеевым связующим (гуммиарабик, пшеничный крахмал, декстрин и др.) и примесью белил. Обычно употребляется для живописи по бумаге, картону, полотну, шелку, кости.

Возникла как разновидность акварели, когда для достижения плотности красочного слоя к водяным краскам начали примешивать белила.

Широко использовалась в средние века для выполнения книжных миниатюр, а в эпоху Возрождения – для эскизов, картонов, для подсвечивания рисунков.

Начало производства гуашевых красок в середине 19 в. способствовало обособлению гуаши от акварели. В России техника гуаши достигла высокого развития в конце 19 начале 20 вв. в творчестве Серова, Толстого, Головина, Бенуа и других художников. Они использовали ее в работе над большими станковыми произведениями, а также для выполнения плакатов, книжной и прикладной графики, эскизы декораций, оформительской работе, для декоративных работ.

Гуашь – краска клеевая, водорастворимая, непрозрачная. При высыхании она становится бархатистой, матовой. Бархатистость гуаши придает работам особую прелесть. Гуашь обратима. Иногда имеет свойство светлеть при высыхании. Легко впасть в разбел. Для творческих работ лучше подходит гуашь 12-цветная, художественная «Гамма», «Мастер-класс». Гуашь использовали многие известные художники. Благодаря ее разнообразным возможностям можно выполнять работы, которые отличаются различным подходом и исполнением.

На примере творчества художников Федора Толстого, Мстислава Добужинского, Александра Головина рассмотрим различные методы работы гуашью. Эти художники демонстрируют различный подход к технике гуашь, раскрывают перед нами все богатство и многообразие техники гуашевой живописи.

Александр Головин. Начало 20 века. В его работах – изощренная декоративность. Она была синонимом прекрасного, но не означала нечто поверхностное и не исключала глубины содержания. Во время серебряного века декоративность была его фетишем. В его станковых картинах – портретах, пейзажах натюрмортах присутствует неповторимый кружевной и ажурный головинский стиль. Стиль модерн – синтез стилей и искусств.

Он писал в смешанной технике темперы, гуаши, иногда пастели. Пейзажи Головина – носители настроения. Его мелкие перекликающиеся мазки называли «Холерными эмбрионами». Пейзажи Головина своеобразны. Это декоративное панно, которые рождаются из любви к цвету, потребность соединить несколько красочных пятен, не писал с натуры. Ему свойственен декоративный дар, изысканный колорит, тонкий вкус.

Мстислав Добужинский. Рубеж 19-20 вв. Создатель неповторимого типа городского пейзажа, потом назвали «город Добужинского». Для него характерна графичная манера выполнения, обобщенность, геометризм, применение смешанной техники акварели, гуаши, белила, карандаш, поверх карандашные штрихи, контурные линии. Добужинский видел в будничном и прошлом, странное и необычное, фантастичное. Его работы полны необычных композиционных ракурсов, имеют наибольшую точку зрения. Фронтальные композиции обладают детскостью, декоративностью. Линии – основное свойство выразительности.

Федор Толстой. Многогранный художник начала 19 века. Натюрморты с цветами и ягодами Толстого называют «Обманками». Создать иллюзию сходства, обмануть взгляд – вот, что предполагает «обманка». Они были очень модными в начале 19 века, предполагали точность воспроизведения стебля, листьев, ягод и др. Художник писал натюрморты на цветной бумаге гуашью, которую готовил сам, тонкие мазки создают гладкую поверхность. Он писал ярко нарядные натюрморты, объединяя цветы, фрукты, птичек, бабочек – все, что так красиво и радует глаз. Здесь он проявил себя как мастер классицизма. Он очень хорошо чувствовал структуру природы. Все формы его натюрмортов очерчены и оттенены, выступают на листе, почти барельеф, сохраняя локальный цвет. Натюрмортами из ягод и цветов Толстой расширил сферу идеально-прекрасного.

Современные общепринятые методы работы гуашью.

Учитывая разнообразные свойства гуашевых красок, можно выделить три основных подхода. Наиболее часто встречаются при работе в технике гуашь следующие методы:

1 метод. Используются декоративные, плотные свойства гуаши. Выполняются плоскостные, стилизованные работы. Краска наносится густо, применяется орнамент. Обычно для таких работ используют цветной фон.

2 метод. Работа выполняется мазками различной формы (точками, вытянутыми, круглыми). Может быть написана на белой и на тонированной бумаге. Между мазками может быть использована градация цвета. Для этого наносят дополнительные мазки.

3 метод. При выполнении работы начинают писать «от куска». Обычно это композиционный центр, главное в работе. Пишут и сразу заканчивают данный «кусок», не возвращаясь. Остальные часть картины

постепенно раскрывают, присоединяя к «куску». При использовании этого метода нужно иметь художественное чутье, видеть работу уже законченной, чтобы не ошибиться в тоне и цвете.

Личный опыт работы над творческим пейзажем. В своей работе над пейзажем обычно использую многослойный подход.

В творческой работе очень важно создать настроение, образ, передать идею работы. Но это сильно влияет на цветовое содержание. В зависимости от поставленных задач, от идеи и образа подбирается цветовая гамма и колорит работы. Это может быть и более монохромная гамма. Стараюсь не использовать более 5-6 красок, включая белила. Небольшая палитра красок придает работе цветовую целостность. Передача образа и настроения, создается в работе с учетом цвета неба и земли. Сразу задается тон неба и земли, за 1 или 2 заливки. Средний план пишется полу густой краской, но без белил. Здесь можно применить прием мазками. На горизонте, на фоне неба важно сделать мягкий переход от силуэтов домов или деревьев к небу. На среднем плане обычно расположен композиционный и смысловой центр, который выявляется за счет освещения, сюжета и характерными образами.

Передний план зачастую бывает в тени и выполняется густыми красками, мазками и сухой кистью. Нужно максимально передать силу тона переднего плана, создать иллюзию воздушной перспективы, которая передается не только за счет тона и цвета, но и контрастом технических приемов гуаши: тонкие слои краски на заднем плане и густые, объемные мазки на переднем плане. Сочетание тонкого и густого слоя на гуашевой работе придает особую прелесть, глубину, богатство цвета. Совмещение различных технических приемов в 1 работе, которые характерны для гуашевой живописи, применение всех разнообразных методов делают работу наиболее завершенной, содержательной, интересной и помогают наиболее полно создать художественный образ. Белила в смесях вводятся в работу на последних стадиях, выполняя полутона, детали и материальность. При завершении работы использую прием сухой кисти для эффектных, плоских мазков, особенно на 1 плане, а также можно для придания силуэта, подчеркивания элементов, теней, для показа фактуры. В конце работы можно поработать с освещением, добавить блики.

Условно вся работа над пейзажем делится на следующие этапы:

- нанести рисунок на холст или бумагу;
- выполнить фон, желательно применить больше оттенков цвета, жидкие слои краски;
- прописать задний план полу густой краской, мягко списать с небом, без примеси белил;
- более темными оттенками выполнить средний план (деревья, дома, воду), снег писать акварельно;

- для переднего плана сделать замес густыми красками, без примеси белил, написать передний план пастозно;
- прописать детали на среднем плане;
- ввести делила для передачи освященных мест на переднем плане. писать мазками, густо;
- усилить передний план тоном и деталями, применить сухую кисть и контурную линию.

Работа над творческих пейзажем.

Пейзажи по содержанию можно разделить на следующие виды: городской, сельский, морской, лесной, индустриальный.

Пейзаж (по манере исполнения) может быть лиричным, камерным, этическим, монументальным.

Работа над пейзажем начинается с предварительных карандашных небольших композиционных поисков. Обдумывается художником идея создания пейзажа: что хочет передать автор, что хочет донести до зрителя. Сюжет для пейзажа можно использовать по памяти и впечатлению, по воображению, а также натурные наброски зарисовки, фотографии пейзажей, репродукции с работ художников. После выявления наиболее интересного композиционного решения, автор выполняет тональные эскизы в небольшом размере. Цель таких эскизов – продумать освещение в работе, добиться наиболее убедительного решения, которые отвечает идее пейзажа.

После тонального решения, учитывая найденное освещение, нужно приступить к поискам цветовых эскизов. Выполняя эскизы в цвете важно максимально полно охватить все возможные эмоциональные, природные и временные состояния данного пейзажа. Цветовой колорит должен отражать идею пейзажа, создавать глубокий эмоциональный настрой, воздействовать на зрителя.

После выполнения эскизов и определения лучшего варианта, нужно увеличить рисунок пейзажа, прорисовать детали, не нарушая первоначальный композиционный замысел.

Для выполнения контура рисунка в натуральную величину нужно использовать метод увеличения мелкого рисунка по клеткам, а также использовать натуральный материал. Для натурального материала необходимо сделать зарисовки, с фотографий подходящих по замыслу объектов, написать нужные этюды. Поскольку пейзаж творческий, то все натурные элементы надо переработать, усилить их характерные особенности, придать остроту, отбросить несущественное. При выполнении цветовых эскизов нужно вжиться в образ, изучить изображаемый сюжет, прочувствовать создаваемый образ, а при написании окончательной работы постараться выполнить ее на одном дыхании, чтобы донести все удачные цветовые, колористические находки до зрителя.

Этапы создания композиции пейзажа:

- композиционные поиски;
- тональные поиски на освещение;
- цветовые эскизы;
- сбор натурального материала;
- выполнение контура;
- выполнение картины.

Использование цветowych таблиц.

Для создания колорита картины можно посмотреть таблицы по цветоведению.

Уточнить для себя группы теплых и контрастных цветов, а также рассмотреть пары отступающих и выступающих цветовых сочетаний. Это важно для передачи воздушной перспективы, когда художник использует эти свойства цвета.

При затруднении с цветовой гаммой и колоритом можно использовать примерные образцы групп цвета зимнего колорита, а также сделать вариации исходя из предложенных вариаций.

Методические рекомендации:

- нижние слои гуаши должны быть жидкими и без примеси белил;
- первые жидкие слои создают настроение картины;
- постепенно усилить плотность красочного слоя;
- белила вводить в конце работы;
- использовать кисти № 10, 12 для фона и флейц;
- для прописки деталей использовать колонок № 3;
- работа ведется от темного к светлому;
- не надо перекрывать все предыдущие слои краски, а только добавлять;
- последние слои красочного слоя можно наносить приемом сухой кисти, использовать для этого щетинную плоскую кисть.

Список литературы

1. Гилл, М. Гармония цвета / М. Гилл. – М.: АСТ. Апрель, 2005.
2. Лостойтер, Л. Акрил. Шаг за шагом / Л. Лостойтер. – М.: АСТ. Апрель, 2004.
3. Максимова, О. Как писать акриловыми красками / О. Максимова. – М.: АСТ. Апрель, 2004.
4. Шматова, О. Самоучитель по рисованию гуашью / О. Шматова. – М.: Эксмо, 2005.

*Родичкина И.Н.,
Сургутский профессиональный колледж
русской культуры им. А.С. Знаменского,
г. Сургут*

ПРОБЛЕМА АНАЛИЗА ТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В ИСТОРИЧЕСКОМ ИСТОЧНИКЕ

Информация, как универсальная категория в последние годы стала объектом исследований не только точных, но и гуманитарных наук. Качественные преобразования в природе, общественном устройстве, науке увеличивают актуальность информации, характеризующейся в переломные моменты истории появлением новых способов и средств информационного обмена. Таким образом, информация – официальная или быденная, оказывается главным источником изменения общества.

Еще в конце 1970-х – начале 1980-х гг. академик И.Д. Ковальченко предположил, что «исторический источник – это, прежде всего, источник информации, а источниковедение – это отрасль исторической науки, занимающаяся извлечением и изучением информации, содержащейся в источниках» [3]. Но его точка зрения не нашла широкой поддержки среди историков, поскольку, это привело бы к изменению основного объекта исторического исследования. Ранее исторический источник рассматривался, как объект открыто присутствующей в нем информации, теперь объектом исследования становится информация, которая не зафиксирована в знаковом виде, то есть, скрытая. Расширение объекта исследования требует и расширения собственных источниковедческих методов изучения скрытой информации. Это должно было привести к усложнению классификации источников, например, по целям создания, по способам фиксации информации, времени создания, по целям информационного содержания источника.

Исторический источник – есть источник информации, носитель информации, которой одновременно является и каналом информации, поскольку служит для сохранения, активизации и передачи информации. Но следует признать, что информация содержится не только в тексте, но и в самом носителе, в контексте, в личности создателя информации. Субъект информации отражает реальность и сам отражается в источнике, при этом информация, которую субъект передает в источнике, не равнозначна той информации, которую он хотел передать. В источнике фиксируется уже осмысленная информация, отношение к ней.

Следует отметить, что большое количество информации в историческом источнике присутствует лишь в скрытом виде, а ее передача каждым новым субъектом сопровождается многочисленными перекодировками, усиливающими субъективное начало источника.

Каково же соотношение исторического источника и исторической информации в нем?

Если понимать исторический источник как цельную систему, то она может выглядеть следующим образом: «информация – создатель источника (автор источника) – носитель информации (средство фиксации, сохранения и передачи)». Таким образом, носитель информации и является историческим источником в традиционном понимании. В роли носителя может быть, как материальный, так и нематериальный объект, например, устный фольклор, что означает необходимость применения различных методов фиксации информации. Поэтому нет гарантии, что передаваемая информация будет воспринята точно так, как она передавалась. Передача информации сопровождается частичной ее потерей. Главной причиной частичной потери информации является и то, что получающий сообщение субъект, всегда преломляет его через свой субъективный опыт, знания, пропуская его, по выражению Н. Винера, через свой «семантический фильтр».

Это особенно важно учитывать, читая историческую информацию, которая не может открыть историку всю полноту заложенного в него смысла, поскольку современный язык – это другая знаковая система, не всегда применимая к декодированию изначально заложенной в источник информации. Историк, работая с источником, воспринимает только ту информацию, которая соответствует его целям, что характеризует источник как многопластную, неисчерпаемую систему. Историк часто обращается к одному и тому же источнику многократно, извлекая из него новую информацию, что приводит к новому прочтению источника, к извлечению из него новых пластов информации, скрытых на первый взгляд, но фактически присутствующих и не раскодированных.

Для исследователя, работающего с исторической информацией, важно научиться распознавать (раскодировать) информацию о прошлом и из прошлого, выявлять скрытую информацию из общего ее потока, анализировать не только основные, но и скрытые смысловые потоки. Такими потоками могут быть: содержание, смысл, ценность информации, цель ее передачи, накопления и использования, мотивы всех участников информационного процесса, скрыто присутствующие в источнике. Передавая информацию, мы фиксируем ее в знаковом виде – кодируем (сворачиваем) таким образом, увеличиваем количество ее скрытого смысла. Свертывание выражается в упрощении содержания отдельно взятого документа (делопроизводственные документы, законодательные акты, статистические материалы). При этом, чем больше упрощена информация (чем более она свернута), тем сложнее ее развернуть, поэтому к таким источникам необходимо применять и новые методы декодирования. Выявить скрытую информацию помогают количественные и формализованные методы: корреляционный и регрессивный анализ,

контент-анализ, которые сегодня активно используются в источниковедении.

В 90-е годы усилился интерес к так называемой «психологизации» истории, что выразилось в интересе исследователей к социально-психологической проблематике исторических процессов, поскольку любые факторы движения общества становятся причинами его дальнейшего развития, если проходят через сознание человека той эпохи и трансформированы им. Данный интерес объясняется еще и общей гуманитаризацией знания.

«Всегда вначале – пытливый дух» (М. Блок): изучение любого исторического источника представляет собой сложную научную задачу, предполагающую не пассивное следование за ним, но активное и пристрастное «вторжение», «вживание» в его структуру, смысл, специфику формы, содержание, язык, стиль [1].

Одним из методов, позволяющих извлечь из текста скрытую информацию социально-психологического уровня, своеобразный «культурный код» эпохи, является контент-анализ.

В настоящее время используются две основные методики анализа текста – количественная и качественная. Количественная предполагает выявление частоты появления в документах определенных характеристик – слов, статистических данных. Качественная методика анализирует символы, их контекст и интерпретации. Особенно активно данная методика используется в биографических, историко-культурных, историко-экономических, историко-психологических исследованиях.

Остановимся на содержательно-языковом анализе текста источника.

Главными задачами такого многоаспектного анализа источника являются определение, осмысление и формулирование его основных содержательных категорий, таких как: тема текста (о чем говорится в тексте? что является предметом изображения, описания или рассуждения в тексте?); идейное содержание (какую цель ставил перед собой автор? для чего автор написал этот текст? что он хотел сказать?); проблематика (какие проблемы поднимаются в тексте?); позиция автора по затрагиваемым в тексте проблемам (какова точка зрения автора по данным проблемам?). Информация, содержащаяся в источнике, не одинакова по способам выражения и по значимости: основная и дополнительная, прямая и подтекстная, которая может быть вскрыта и с помощью выявления стиля и типа речи автора источника.

Следует иметь в виду, что в текстах официально-делового, научного и публицистического стилей идея текста и позиция автора, как правило, выражаются прямо. В текстах художественного и художественно-публицистического стилей соответствующие содержательные категории, как правило, выражаются косвенно, в подтексте.

Содержательно-языковой анализ текста требует соблюдения определенной последовательности, предложенной О.В. Загоровской [2]:

1. Перечитать исходный текст и вдуматься в него. О чем идет речь? Что об этом думает автор? Что хотел сказать автор? От качества чтения исходного текста будет зависеть глубина и точность его восприятия, правильность понимания и интерпретации смыслового содержания текста.
2. Последовательно проанализировать каждый из абзацев, обращая внимание на ключевые слова, выражающие наиболее значимые понятия, а также выделить и записать наиболее важные положения (мысли автора), которые могут быть выражены автором текста прямо или содержаться в подтексте и следовать из всей логики повествования, описания или рассуждения.
3. На основе анализа и обобщения основных мыслей и положений, выделенных в результате поабзацного изучения исходного текста, следует сформулировать его идейный смысл и основные выводы автора (авторскую позицию) по вопросам, которые рассматриваются в тексте.
4. Определить общие и частные проблемы (проблематики текста) и их формулированию.

Информация, не соответствующая цели субъекта, не будет им извлечена из источника, останется там до изменения структуры целей или до появления нового субъекта (историка).

Таким образом, полное совпадение информации до ее кодирования (сворачивания) и после декодирования (разворачивания) практически невозможно. Извлечение скрытой информации из исторического источника будет включать в себя и более сложные компоненты: верификацию исходной информации, моделирование информационного поля и среды субъекта информации, что делает данный процесс сложным, а сам исторический источник – неисчерпаемым.

Список литературы

1. Артемьева, О.А. Количественные и качественные методы психологического исследования массовой коммуникации / О.А. Артемьева. – Иркутск, 2007.
2. Загоровская О.В. Русский язык. Готовимся к ЕГЭ. Часть С. // [Электронный ресурс] / режим доступа: <http://www.alleng.ru/d/rus1/rus1179.htm>.
3. Ковальченко, И.Д. Исторический источник в свете теории об информации: (к постановке проблемы) / И.Д. Ковальченко // История СССР. – 1982. – № 3. – С. 3 – 18.

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

В современном образовательном процессе происходят большие перемены, связано это и с внедрением новых образовательных стандартов, и с сокращением времени на освоение образовательных программ. В связи с этим должны измениться и формы организации учебного процесса.

Но перед современной педагогической наукой стоит еще одна проблема - повышение интереса студентов к учебе. Одной из причин потери интереса является не всегда пригодность традиционных приемов обучения для современных студентов, ведь у нашей молодежи сегодня сильно развито чувство самосознания и собственного достоинства, она о многом имеет представление, поэтому занятия, базирующиеся на авторитарном режиме, бездоказательных утверждениях, вызывают лишь раздражение и скуку. Это побудило преподавателей искать новые методы и средства, способствующие развитию интереса к предмету, расширяющие и обогащающие методический арсенал преподавателя.

К одним из последних современных методов обучения относится интегрированный урок с межпредметными связями. Данный метод внедряется и в обучение школьников и в обучение студентов.

Для того, чтобы сохранить естественную тягу к знаниям, исследованиям у обучающегося, необходимо сохранить естественный процесс генезиса мышления, обучающемуся необходимо заниматься собственной поисковой и познавательной деятельностью, совершать свои открытия.

Межпредметные связи в образовательном процессе можно рассматривать с нескольких точек зрения:

- как создание общего целостного представления об изучаемых предметах;
- как нахождение общего между изучаемыми предметами.

Введение интегрированных уроков в процесс обучения – это прежде всего попытка углубить и расширить знания обучающихся. Очень часто преподаватели сталкиваются с фрагментарностью знаний у обучающихся. Процесс усвоения программы при интегрированном обучении напоминает составление мозаики из различных цветных кусочков стекла, обучающиеся соединяют расчлененные знания в единую картину.

Чем больше на уроках музыки будет выходов за ее пределы, чем больше межпредметных связей обучающиеся смогут наблюдать, тем глубже у них становится восприятие самой музыки и шире кругозор.

Взаимосвязанное преподавание дисциплин обогащает, расширяет кругозор, дает возможность понять эпоху, включает интеллект и эмоции.

Многие образовательные предметы в учебных заведениях искусства и культуры начинаются с обзорного материала об эпохе, стиле, эффективнее проводить такие уроки, объединив несколько учебных дисциплин, рассмотрев в пределах одной эпохи разные виды искусства, за счёт этого высвобождаются учебные часы.

Формы проведения интегрированных уроков разнообразны. Это могут быть обобщающие и вводные уроки, урок, объединенный одной мыслью, одним композитором, художником, поэтом, стилем, жанром, эпохой и т.д. Возможно проведение интегрированного урока с межпредметными связями как соотношение поэзии и вокальных произведений композиторов, или же проведение параллелей на основе жанрового характера, формы произведения.

В процессе интегрированного обучения обучающиеся начинают лучше ориентироваться во всех учебных дисциплинах, мышление становится мобильным, развивается творческая активность. Обучающиеся пытаются сами выстраивать взаимосвязи и параллели между разрозненными, на их взгляд, явлениями.

Интегрированный урок проводится одним или несколькими преподавателями, прежде всего очень важна психологическая совместимость, слаженность педагогов в работе. При подготовке интегрированных уроков проводится большая работа, весь урок проводится в динамике. На подготовительном этапе определяются близкие темы учебных дисциплин в календарно-тематическом графике, выбирается тип проведения урока.

При первых проведениях интегрированных уроков возможны его репетиции, ткань урока должна проходить без четких границ между интегрируемыми предметами, не должно быть суетности в проведении, непродуманности.

По типу урока это может быть урок повторения, урок проверки знаний – контрольный, урок формирования новых знаний и др. При подготовке к интегрированному уроку для развития у обучающихся аналитических способностей, активизации мышления, им предлагается провести самостоятельную поисковую деятельность, провести анализ собранной информации. В процессе интегрированного урока обучающиеся вовлекаются в поиск нового, они самостоятельно совершают открытия для себя, расширяют кругозор, соотносят разные сферы единого целого – искусства.

Преимущества интегрированных уроков в следующем:

- они способствуют повышению мотивации обучения, познавательному интересу у учащихся;

- способствуют развитию речи, формируют у учащихся умение сравнивать, обобщать, делать выводы;
- способствуют развитию творческого мышления учащихся;
- углубляют представление об учебном предмете и одновременно расширяют кругозор, способствуют развитию разнообразной, гармоничной личности;
- интеграция - источник нахождения связей между фактами;
- увеличивается информативная емкость урока;
- интегрированные уроки систематизируют знания;
- способствуют росту профессионального мастерства преподавателя.

Современные образовательные стандарты ставят задачу воспитания компетентного профессионала, способного применять свои знания, принимать самостоятельные решения, способного гибко и системно мыслить, осуществлять коммуникативные действия, вести диалог и т.д.

Внедрение интеграции в образовательный процесс способствует появлению новых предметов, циклов уроков. Но, конечно же, интеграция не отвергает традиционные методы обучения, а только дополняет их. Интеграция способствует самовыражению и профессиональному росту и самих преподавателей.

Но надо всегда помнить, что ни одна технология не должна заменять главную цель уроков – само искусство! Технология – это лишь способ активизировать познавательную деятельность обучающихся, развить их способности работать с информацией и совершенствовать свои навыки.

Список литературы

1. Копылова, А.В. Технология урока искусства / А.В. Копылова. – М.: Тач Маркетинг, – 2004. – 279с.
2. Галицких, Е.О. Интегративный подход к профессиональному становлению учителя на этапе вузовской подготовки / Е.О. Галицких // Вестник Вятского государственного педуниверситета. – 1999. – №2. – С.34 – 38.
3. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А.В. Хуторской. – М.: УНЦ ДО, – 2005. – 222с.

*Славошевская Т. А.,
Детская школа искусств
им. Ю.Д. Кузнецова,
г. Нижневартовск*

ЗАНИМАТЕЛЬНЫЕ СТУПЕНИ

Данная работа посвящена наглядным дидактическим пособиям, которые позволяют музыке не только представить, но также потрогать, близко рассмотреть, что особенно важно на начальном этапе обучения.

Пособие «Лады» в виде буквально представленной лестницы помогает в освоении различных элементов музыкального языка: ступеней, трезвучий, интервалов, тяготений, разрешений и т.д. На взгляд автора, этот момент привлекателен для ребят-оркестрантов и народников: ведь им приходится параллельно со своим инструментом осваивать еще и клавиатуру. Пособие помогает понять и принцип относительности, которым насыщен музыкальный язык.

Пособие «Интервалы» помогает быстро запомнить названия интервалов, увидеть их строение, принцип взаимного обращения, сравнить их.

Пособие «Трезвучия» демонстрирует строение аккордов в их сравнении.

«Строительным материалом» послужили детали конструктора Лего. Достоинства используемых макетов:

- оптимальная емкость теоретического материала;
- визуализация, а, следовательно, «оживление», одушевление разнообразных теоретических понятий;
- яркость и продуманное разнообразие цветовой гаммы;
- связанность с детской игрой (популярный конструктор), т.е. отсутствие назидательности;
- доступность для каждого педагога.

Пособие помогает лучше усвоить различные ритмические фигуры.

Дидактическое пособие «Лады» – макет красного цвета представляет мажорный лад, синего – минорный. Устойчивые ступени обозначены деталями желтого цвета. Макеты составлены таким образом, что один кирпичик обозначает полутон, два – тон (Рис. 1).

- разноцветные ступени позволяют увидеть, выделить, быстро запомнить устойчивые и неустойчивые ступени лада, выделить тоническое трезвучие, увидеть опевание устоев;
- кирпичики красного цвета, надетые на VI и VII ступени синего цвета, помогают активному восприятию видов минора (Рис. 2).

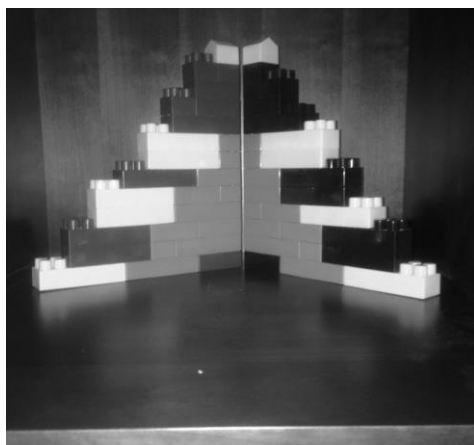


Рис. 1. Дидактическое пособие «Лады»

Виды мажора можно получить, просто сняв по одному кирпичику с нужной ступени.

Поставленные рядом макеты натурального мажора и мелодического минора, натурального минора и мелодического мажора, гармонических видов ладов (Рис. 2), позволяют именно увидеть, а потом хорошо слышать, схожесть их верхних тетрахордов (Рис. 3 и 4).

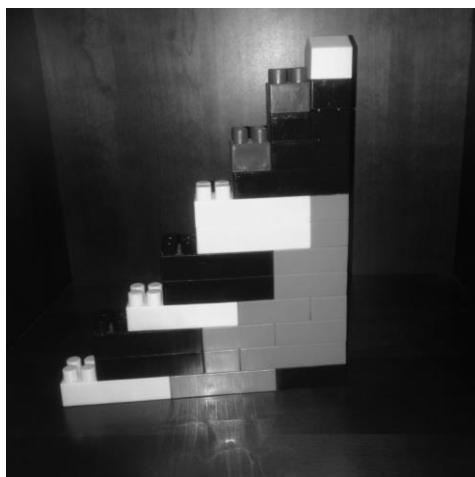


Рис.2. «Мелодический минор»

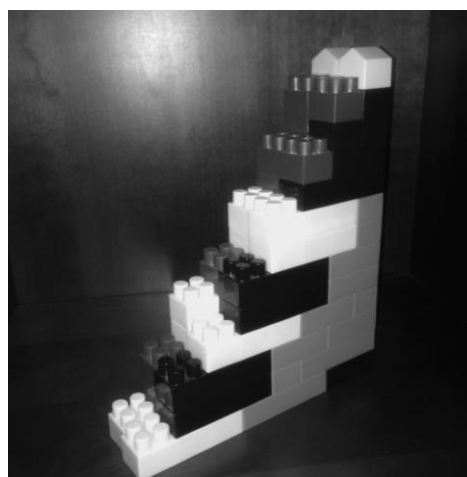


Рис.3. «Натуральный мажор и мелодический минор в сравнении»

– ступени желтого цвета демонстрируют устойчивые ступени, т.е. тоническое трезвучие. Здесь наглядно представлены все интервалы, составляющие $T5/3$, не только ступеневой своей величиной, но и тоновой.

При сопоставлении ладов легко можно увидеть разницу в строении мажорного и минорного трезвучий.

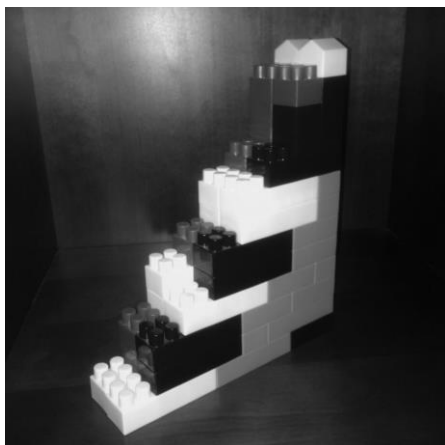


Рис.4. «Гармонические виды ладов в сравнении» Рис.5. Параллельные тональности»

- выставленные особым образом макеты мажора и минора помогают в освоении параллельных тональностей: здесь и наложение ступеней, и соотношение тоник на м3, и нижнее положение минора по отношению к мажору (Рис. 5);
- макеты удобны для показа на них движения мелодии вокальных упражнений, простейших попевок.

Таким образом, при творческом подходе к данному пособию его можно использовать при объяснении самых различных тем.

Дидактическое пособие «Интервалы» позволяет расшифровать эту, зачастую, таинственную страну. При конструировании сохраняется тот же принцип: один кирпичик равен полутону.

Идея представления каждого последующего интервала в виде возрастающих столбиков не нова, но в данном случае:

- каждый столбик-интервал имеет градацию на малый и большой (при необходимости);
- по макету можно посчитать внутреннее строение любого интервала, что помогает, особенно на начальном этапе обучения, быстрее запомнить строение секунд и терций;
- используемая цветовая гамма предусматривает систему взаимного обращения интервалов и демонстрирует близкий характер их звучания;
- макет помогает в построении широких интервалов по формулам типа: $m_6 = c_5 + m_2$ или $m_7 = c_8 - b_2$. Мы видим не изменение качества того же интервала, а переход на столбик другого цвета, т.е. изменение ступеневой величины;
- легче усваиваются тритоны: кирпичик зеленого цвета, расположенный между c_4 и c_5 , сразу дает визуальное

представление и о его строении, объясняет обозначение, дает возможность предположить характер звучания.

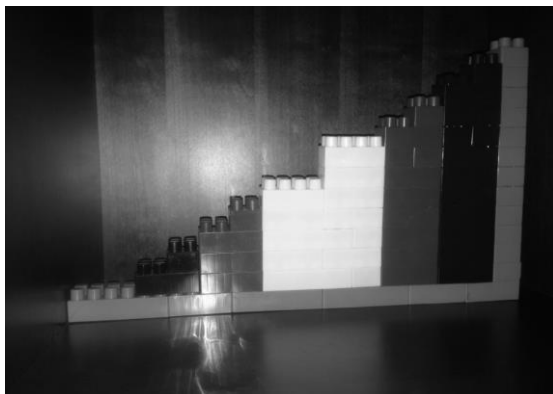


Рис. 6. «Интервалы»

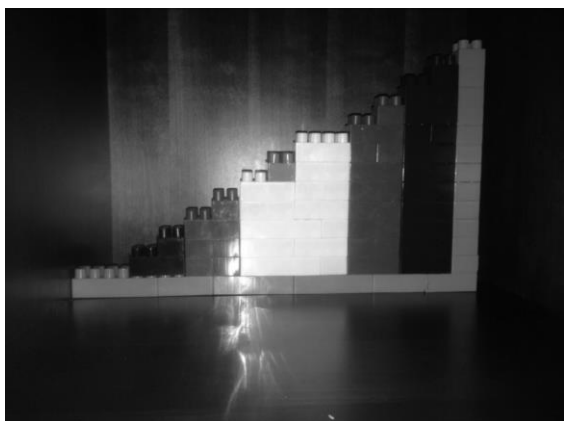


Рис. 7. «Тритон»

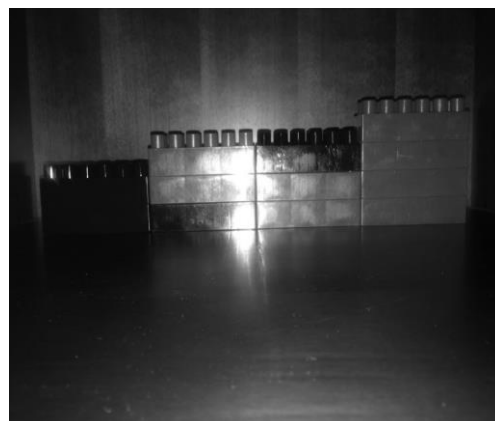


Рис. 8. «4 вида трезвучий»

Дидактическое пособие «Трезвучия». Здесь указывается не только строение каждого из четырех видов трезвучия (синий кубик – м3, два красных – б3), но и дается представление о характере квинты между крайними звуками. Пособие позволяет рассмотреть трезвучия в сравнении, что немаловажно для усвоения их строения.

Таблица длительностей (Рис.9). Кружочки разного цвета, размера и количества показывают в буквальном смысле состав каждой отдельно взятой длительности.

Самый большой круг кирпичного цвета – целая, два зеленого цвета – половинки, четыре коричневого – четверти, голубые – восьмые, желтые – шестнадцатые.

Схема удобна тем, что любую длительность можно без труда представить разными мелкими составляющими. На начальном этапе это однородный состав, далее – разнородный.

На основе этого пособия удобно объяснять длинный и короткий пунктиры, ритмические фигуры с шестнадцатыми, сочетание разных длительностей внутри того или иного размера.

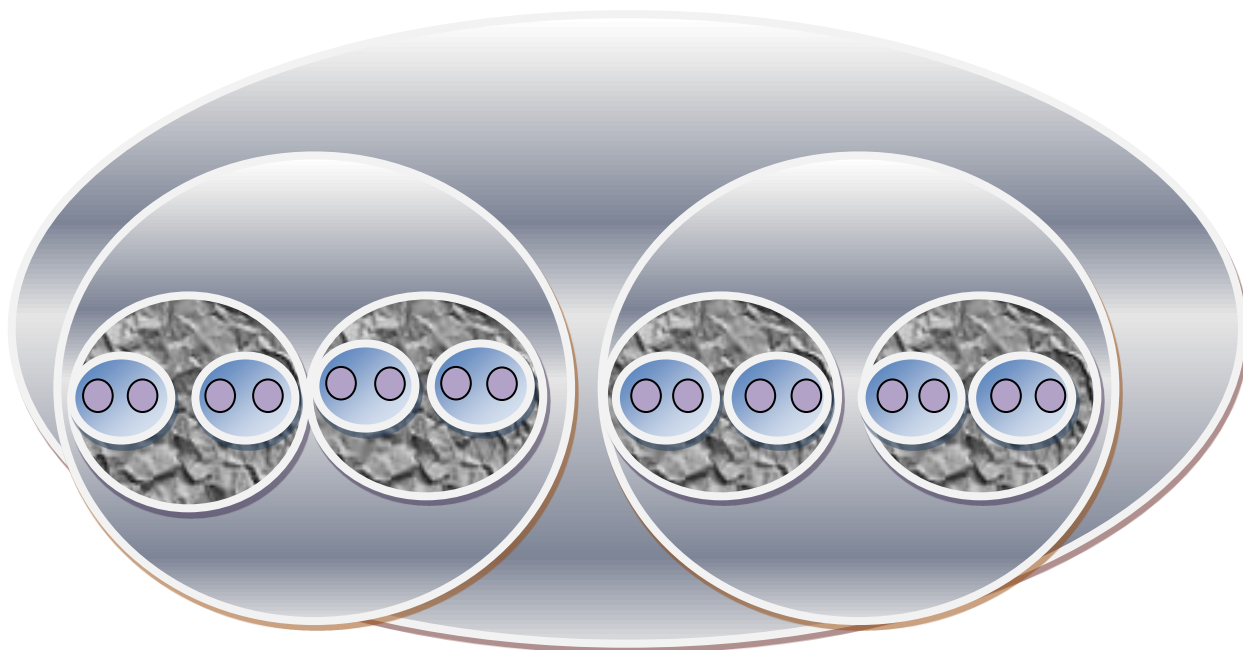


Рис. 9. Таблица длительностей

Опять же, цветовое решение проблемы и закрепляет в памяти определенные соотношения, и дает стойкие ассоциации с возможным характером длительностей. Помогут здесь и дополнительные определения (на выбор педагога): веселые голубые восьмые, каменные четверти и т.п.

Принцип матрешки может быть, все-таки, лучше воспринимаем в сознании и потому на слух, нежели обычная иерархическая таблица. Таблица удобна и для использования дома при подготовке домашних заданий: учащиеся могут ее перерисовать в нотную тетрадь. Таким образом, постоянный поиск педагога, его фантазия помогут детям в освоении многих трудных моментов учебного процесса.

Список литературы

1. Методическая разработка: Возможности конструктора ЛЕГО.- [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/2013/02/19>.

*Сырчина Т.В.,
Детская музыкальная школа
им. В.В. Андреева,
г. Нефтеюганск*

ПРИМЕНЕНИЕ ЗАДАНИЙ В ТЕСТОВОЙ ФОРМЕ ДЛЯ СЛУХОВОГО АНАЛИЗА В МЛАДШИХ КЛАССАХ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Когда мы говорим о тестах, тестировании, то эти слова ассоциируются с диагностикой или контролем навыков, знаний, уровня развития способностей. В областях, связанных с музыкальным искусством, педагогическое тестирование имеет особую специфичность, поскольку музыкальный предмет (объект) функционирует, прежде всего, в системе музыкально-слуховой деятельности. Поэтому тестирование должно быть направлено, прежде всего, на практические слуховые навыки, уровень развития которых является важной составляющей в структуре общей музыкальности учащегося [4]. На начальном этапе слуховые тесты должны быть не только, а может, и не столько инструментом контроля и диагностики, сколько инструментом, помогающим развитию музыкально-слуховых и аналитических навыков учащихся.

В педагогической практике последних десятилетий встречаются примеры использования элементов тестовой методики в рамках практического сольфеджио (без употребления тестовой терминологии). В частности, это известные задания, предлагающие собрать нотный текст прослушанной мелодии из отдельных тактов или расставить «перепутанные» карточки с обозначениями интервалов в порядке звучания. К ним примыкают задания дописать недостающие такты или ноты, длительности, указать или исправить ошибки в нотной записи прослушанного музыкального фрагмента. Некоторые из этих форм работы в виде диктантов «с фрагментами», «с ошибками», «с вариантами» описывает Е.В. Давыдова [5], использует Г.Ф. Калинина [7]. Основательную практическую разработку слуховых тестов предлагает Р.Ф. Сулейманов [8]. Проанализировав многолетнюю педагогическую деятельность, можно сделать вывод, что преподаватели очень часто сталкиваются с проблемой рассеянности, «апатичности» слухового восприятия у обучающихся. И им приходится искать формы работы, которые бы помогали активизировать слух и внимание. Так, на практике, родились задания, подобные тестовым.

Используемые нами слуховые задания в тестовой форме можно разделить на три типа:

- тест восстановления последовательности (расположить предъявленные в нотной записи элементы в порядке звучания);
- тест выбора (выбрать прозвучавший элемент из нескольких предложенных в нотной записи);
- открытый тест (выявить отличия прозвучавшего материала от записанного нотами; дописать недостающее и т.п.).

Каждый тип задания обладает своей степенью сложности, особенностями и возможностями.

Тест восстановления последовательности (порядка) предполагает озвучивание всех предложенных вариантов, и потому является наиболее доступным для обучающихся. Тесты такого типа полезны при освоении, закреплении слухового материала, обладают развивающим потенциалом.

Тест выбора предполагает уже более высокую степень владения материалом. Его можно давать обучающимся на завершающей стадии освоения материала или на этапе контроля, а также более способным детям.

Самые высокие требования к слуховому развитию предъявляет открытый тест, так как ему свойственна наибольшая степень неопределенности (есть стимульный зрительный материал, но нет выписанных вариантов звучания).

Каким образом можно использовать элементы тестовой технологии для развития слуха учащихся в младших классах?

На раннем этапе (первый-второй годы обучения) формируется слуховая база. Дети учатся оперировать созвучиями (гармонические интервалы, мажорное и минорное трезвучия), различать консонансы и диссонансы. Ознакомившись с звучанием двух-трех интервалов, мы начинаем применять задание типа теста восстановления порядка: выложить карточки интервалов или аккордов в порядке их звучания.

В дальнейшем, стремясь заострить слуховое внимание учащихся на каком-либо новом элементе, используем «задания с одним неизвестным» (например, найти незнакомое созвучие в череде известных) или задания на обнаружение определенного элемента (данного интервала среди прочих, диссонанса среди консонансов и т. п.). При выполнении таких заданий фокусируется внимание, активизируются идентифицирующая и дифференцирующая способности слуха, что способствует повышению результативности слышания и большей прочности усвоения.

Следующий этап использования заданий в тестовой форме предполагает формирование у обучающихся основы профессиональных навыков корреляции зрительной (нотно-графической) и слуховой информации. В качестве начальных заданий, развивающих обучающихся в этом направлении, могут служить «тесты выбора» прозвучавших мелодических оборотов или целостных мелодий из нескольких предложенных в нотной записи. Предварительно все эти мелодии

необходимо с детьми пропеть с листа или выучить. Мелодические обороты в тесте должны «набираться» из изучаемого «интонационного словаря» (восходящие и нисходящие ходы: поступенные, по трезвучию, тетракорды, опевания устоев и т.д.). Имея перед глазами нотную запись нескольких интонационных оборотов (четырёх-пяти), обучающиеся выбирают прозвучавший вариант. Задание выполняется коллективно, в несколько серий, пока не будут исчерпаны все написанные обороты.

Предметным содержанием заданий по слуховому анализу в тестовой форме могут быть различные элементы музыкальной речи: ступени лада; интервалы, аккорды и их последовательности в ладу и вне лада; ритмические рисунки; мелодические мотивы, фразы или целостные построения (с точки зрения мелодического рисунка, интервалики, вариантов окончания и т. д.); масштабно-синтаксические структуры (аабб, ааба, абаб и т. д.) и др. Поле для творческой педагогической деятельности здесь безграничное. Педагог может конструировать необходимые задания в соответствии с изучаемым по программе материалом, а также в целях повторения, закрепления или диагностики навыков с тем, чтобы скорректировать дальнейший процесс обучения. Функция подобных тестовых заданий, таким образом, двойная – упражняющая и диагностическая.

По мере укрепления навыков вводится бланковое тестирование. Тесты выполняются на индивидуальных бланках, что позволяет преподавателю более тщательно отслеживать и анализировать результаты каждого обучающегося.

Были разработаны и применялись несколько видов слуховых заданий в форме тестов восстановления порядка и тестов выбора, имеющих целью различение:

- мелодических оборотов;
- тетракордов минора;
- мелодических каденций предложения;
- интервальных последовательностей в тональности (в том числе, тритонов с разрешением в мажор и минор, м.7/V с разрешением в терцию и сексту в мажоре и миноре);
- интервального состава трезвучий, их обращений, доминантсептаккорда.

Чтобы слуховой тест был более эффективным в развивающем отношении, его задания совместно анализируются по нотной записи, пропеваются, затем предъявляются на слух в тестовой форме (это касается мелодий и интонационных оборотов). Интервальные последовательности предварительно анализируются по тексту и озвучиваются в гармонической форме, пропеваются. Через некоторое время (например, после проверки и отработки проблемных моментов, через урок) тест предъявляется вторично для диагностики.

Количество заданий в слуховом тесте, предназначенном для развития музыкально-слуховых способностей детей, должно быть ограниченным - по ряду причин, к которым отнесем:

- небольшой объем изучаемого на школьном уровне материала, тем более что в тестах он должен быть разделен в соответствии с различными содержательными блоками (интервалы, аккорды, ритм и т.д.);
- требование «экологии» слуха и здоровьесбережения: задания не должны создавать чрезмерную слуховую и психологическую нагрузку.

И в заключение – несколько дополнительных замечаний:

- задания в тестовой форме показывают достаточную надежность измерений, критерием которой служит опыт автора, наблюдающего учащихся как их ведущий педагог в течение нескольких лет;
- иногда они позволяют увидеть скрытый слуховой потенциал учащегося, никак не проявляющего себя в традиционных формах заданий;
- тестирование как форма диагностики и контроля слуховых навыков учащихся оправдывает себя, поскольку позволяет за ограниченный отрезок времени (урок) получить разностороннюю и достаточно объективную информацию об уровне слухового развития каждого из них (в ситуации контрольного урока, когда учащиеся наиболее собраны и мотивированы на максимально лучшее выполнение заданий);
- задания в тестовой форме сами по себе, вне ситуации контроля, обладают большим развивающим потенциалом, ибо активизируют и фокусируют внимание учащихся, нацеливают слух на конкретную задачу, вызывая психологическую готовность к поиску, активируя механизмы памяти; кроме того, они укрепляют связь зрительной (графической) и слуховой информации, воспитывая профессиональные качества слуха;
- применение тестовых заданий в развивающих целях особенно актуально на начальном этапе музыкального образования, когда слуховые навыки учащихся находятся на стадии закладки, активного формирования;
- наиболее целесообразны, с точки зрения применения в повседневной практике обучения, отдельные задания в тестовой форме или мини-тесты, позволяющие поддерживать слух в активном состоянии, не перенапрягая его и давая экономию времени на уроке;
- следует помнить, что слуховые упражнения в тестовой форме являются не альтернативой традиционным формам и методам

развития и проверки музыкально-слуховых навыков, а их эффективным дополнением. Профессионально ориентированные учащиеся, безусловно, должны владеть всем спектром форм слухового анализа, в том числе, и самыми сложными, опирающимся только на память, мышление и внутренние слуховые представления.

Список литературы

1. Бочкарёв, Л.Л. Психология музыкальной деятельности /Л.Л. Бочкарев. – М.: Институт психологии РАН, 1997 г. – 352 с.
2. Вахромеева, Т.А. Тесты по музыкальной грамоте и сольфеджио / Т.А. Вахромеева. – М.: Музыка, 2002. – 72 с.
3. Давыдова, Е.В. Методика преподавания сольфеджио / Е.В. Давыдова. – М.: «Музыка», 1986. – 158 с.
4. Дядченко, М.С. Инновационные технологии в музыкальном обучении: тестирование слуховых навыков: Дис. канд. иск. – Ростов-н/Д., 2006 // Режим доступа: <http://www.lib.uar-gu.net/diss/cont/218685.html>.
5. Калинина, Г.Ф. Музыкальные занимательные диктанты для 4-7 классов ДМШ / Г.Ф. Калинина. – М., Музыка, 2000.
6. Масленкова, Л.М. Интенсивный курс сольфеджио / Л.М. Масленникова. – СПб: Союз художников, 2007. – 175 с.
7. Оськина, С.Е., Парнес, Д.Г. Музыкальный слух: Теория и методика развития и совершенствования / С.Е. Оськина, Д.Г. Парнес. – М.: АСТ, 2001. – 79 с.
8. Сулейманов, Р.Ф. Психологическая диагностика и развитие музыкального слуха / Р.Ф. Сулейманов. – Казань: Таглимат, 2003. – 97 с.

*Тарасевич Н. И.,
Московская государственная консерватория
им. П. И. Чайковского,
г. Москва*

КУРС ПОЛИФОНИИ ДЛЯ МУЗЫКОВЕДОВ В МОСКОВСКОЙ КОНСЕРВАТОРИИ: СООТНОШЕНИЕ ТЕОРИИ, ИСТОРИИ И ПРАКТИКИ

Курс полифонии, как известно, занимает одно из центральных мест в системе обучения музыковеда и, наряду с гармонией и формой, составляет базовую часть теоретического профиля по направлению подготовки «специалист». Его определяющее значение определено тем местом, какое полифония занимает в федеральных государственных образовательных стандартах и требованиях, образовательных стандартах и образовательных программах различного вида, уровня и направленности. Последние подкреплены действующим ныне Федеральным законом 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года, вступившим в силу 01 сентября 2013 года.

Прохождение курса в высших учебных заведениях, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов предусмотрено не только музыковедами, но и исполнителями - пианистами, струнниками, дирижерами-хоровиками и дирижерами-симфонистами. В Московской государственной консерватории данная дисциплина также преподается на факультете исторического и современного исполнительского искусства, на котором проходят обучение исполнители на старинных клавишных, струнно-смычковых, духовых и ударных инструментах.

Вместе с тем, преподавание полифонии на историко-теоретических факультетах и отделениях высших учебных заведений имеет свои особенности. Они, в свою очередь, вытекают из общей методологической направленности факультета, для которого полифония является специальной, базовой, дисциплиной. При этом особенность и новизна курса в нынешних условиях, по сравнению с прежними программами для историко-теоретических факультетов (по вполне объективным причинам) определяется рядом моментов. Во-первых, - существенным расширением границ изучаемых явлений. Это стало возможно за счет привлечения широкого круга произведений как старинного, так и современного музыкального искусства. Если прежде, какие-нибудь лет десять – пятнадцать назад, проблему составляла «нехватка» сведений (основное, что вызывало озабоченность преподавателя, особенно не столичных учебных заведений, – где «раздобыть» столь необходимый для курса материал), то на современном этапе все сводится к его «переизбытку», к

тому, чтобы «уместить» их в ставшие «тесными» рамки курса. И от того, насколько «удачно» читающий предмет преподаватель построит план занятий, во многом зависит исход в преподавании этой сложнейшей дисциплины.

Отсюда стоящая перед преподавателем задача выбора тем, подлежащих изучению. Конечно, не стоит сбрасывать со счетов и личных пристрастий читающего курс, его специализацию, область интересов. Однако, прежде всего, должно руководствоваться соображениями рентабельности и целесообразности. Думается, подлежат изучению вещи базовые, без которых познание предмета невозможно. Выучить все нельзя, а в век компьютера и высоких технологий вряд ли необходимо. Гораздо важнее приучить студентов пользоваться знаниями, причем полученными в различных областях, - не только искусствоведения.

Во-вторых, в преподавании полифонии в стенах Московской консерватории усилен аспект аутентизма теории. Для этой цели привлекаются старинные трактаты, помогающие осветить важнейшие явления в тесной соотнесенности с представлениями эпохи. Такой подход позволяет показать, что во все времена музыкальное образование строилось на прочной профессиональной основе и что, возникнув первоначально в практике, явление вскоре обретало теоретическое обоснование. Изыскания же теоретиков, в свою очередь, оказывали влияние на последующие поколения композиторов.

В-третьих, усилен принцип историзма в преподавании, позволяющий проследить эволюцию того или иного явления, встроить его в историко-стилевой контекст. Наконец, в-четвертых, изложение материала направлено «от исторического к современному», то есть от оригинальной трактовки явления (этимология и значение) к его современному смыслу. Этим объясняется наличие разделов, связанных с характеристикой той или иной эпохи, стиля, а также введение в орбиту изучаемых явлений разделов, прямо не относящихся к области полифонии. Таких как ладо- и формообразование, жанровая система, тематизм, фактура, нотация. Представляется, что именно такое, комплексное, видение проблемы помогает объяснить некоторые особенности изучаемой музыки (прежде всего старинной) и, в конечном счете, способствует ее более глубокому постижению.

Как известно, становление курса в стенах Московской консерватории восходит к С. И. Танееву, стоявшего у истоков полифонии - тогда контрапункта - как учебной дисциплины и как отдельной отрасли науки. Разработанные им положения простого и сложного контрапункта, а также учение о каноне определили полифонию как важнейшую теоретическую дисциплину.

Понимание полифонии как предмета историко-теоретической направленности относится к деятельности В. В. Протопопова, которого с

полным правом можно считать основателем современного курса полифонии. Принципы преподавания, положенные им, коллегами Владимира Васильевича по кафедре теории музыки, а затем учениками и учениками учеников – С. С. Богатырёвым, Т.Ф. Мюллером, С.С. Скребковым, Т.Н. Дубравской, И.К. Кузнецовым, Н.А. Симаковой, Н.И. Тарасевичем, Е.В. Ивановой, Н.Ю. Плотниковой и другими – до сих пор определяют «политику» ведения этой дисциплины в Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского.

Ныне полифония изучается не только как явление музыкального склада и область учения (наряду с гармонией и формой), но и как категория стиля, а также область музыкального искусства, располагающая собственными художественными средствами для отображения музыкальной действительности, и шире – форма мышления, определяющего практику огромного исторического периода. При этом конечная цель курса – не только дать студентам сведения по теории и истории полифонии, но и, что намного важнее, обучить навыкам эффективного применения полученных знаний в их профессиональной деятельности. В связи с этим преподавание полифонии имеет триединую направленность, совмещающую в себе, соответственно, три формы учебной работы – теорию, анализ музыкальных текстов и практические упражнения.

Задачи, которые ставятся в курсе полифонии, читаемом в Московской консерватории таковы: 1) освоение студентами историко-теоретических основ полифонии и овладение навыками практического применения полученных знаний о важнейших полифонических жанрах и формах; 2) анализ образцов полифонического искусства, содержащих различные полифонические приемы; 3) выполнение необходимого минимума письменных работ, что позволяет на практике освоить основные стили и виды полифонической техники.

Особая проблема, возникающая при изучении курса полифонии в высших учебных заведениях – связь с образовательными стандартами средних учебных заведений. Думается, что соотношение курсов полифонии в среднем и высшем звеньях должно строиться не как начальное ознакомление с материалом (среднее звено) и его последующее углубленное изучение (высшее звено), но как два различных этапа в постижении полифонии, имеющих собственные цели и задачи. На первоначальном этапе изучаются основные положения полифонии, без которых дальнейшее ее изучение невозможно. Сюда относятся, прежде всего, вопросы контрапункта и имитационных форм, их теоретическая проработка, а также практическое овладение навыками полифонического письма в строгом и свободном стилях. Их освоение никоим образом нельзя подменять вопросами историческими - хотя интересной и перспективной областью, но вряд ли достижимой в рамках среднего учебного заведения.

Только при полном усвоении теоретических и практических основ полифонии высшее образовательное звено может решить задачу, связанную с изучением предмета в ее исторической последовательности - от Средневековья до настоящего времени.

Отсюда вытекает историко-теоретический подход к изучению учебного материала. Необходимым условием изучения полифонического искусства выступает анализ исторических проблем на основе конкретных музыкальных фактов, а также рассмотрение музыкального материала сквозь призму его исторического бытия. При исторической направленности предмета соблюдается последовательность смен одного исторического стиля другим, равно как очевидны логика этих смен, их преемственный характер.

Вместе с тем, надлежит учитывать, что вряд ли смены стилей вписываются в рамки простой линейности и эволюционности. Это отнюдь не прямое, поступательное движение, а движение сложное, напоминающее циклическое - с необходимыми в таких случаях «раскачиваниями» назад и вперед. Особенно наглядно это видно в так называемых переходных периодах, которым в вузовском курсе полифонии уделяется специальное внимание: от эпохи монодии к многоголосию, от раннего многоголосия к высокому, «готическому», от Средневековья к Ренессансу, от Ренессанса к барокко и так далее. Именно в эти времена историческая память еще сохраняет черты уходящего, неизбежно присутствующие в новом, нарождающемся.

Особое внимание в постижении предмета уделяется развитию навыков полифонического анализа, что подразумевает не только знание общих законов мелодики, ритмики, контрапункта, но и умение выявить стиль конкретной эпохи, школы, жанра, наконец, автора. В конечном счете, приобретение опыта идентификации явления с точки зрения признаков художественного стиля, понимание структуры и семантики произведения воспринимается нами как та сверхзадача, на выполнение которой и ориентирован данный курс.

Материалом для анализа являются художественные образцы довольно протяженного исторического отрезка – от органума IX до сочинений композиторов начала XXI века. Анализ литературы позволяет увидеть, что изучаемые полифонические «хитрости» - не плод измышления теоретиков, но порождение самой художественной практики. Кроме того, предполагается, что к некоторым произведениям студенты будут обращаться неоднократно (по мере необходимости) в связи с проблемами как общего, так и частного характера. Из подобных образцов постепенно складывается «словарь активной лексики» обучающихся. Самые примечательные из них выносятся на контрольные уроки, смысл которых как раз и состоит в накоплении «фактологического материала».

Особая составляющая курса полифонии в Московской государственной консерватории – его практическая направленность. Как известно, полифония (наряду с гармонией и формой) издавна входила в единое учение о композиции. Учение, целенное на сугубо практический аспект: как сочинять музыку. Подобную направленность полифония сохранила и по сей день. Задания «на сочинение» включают как инструктивные упражнения, связанные с освоением того или иного вида полифонической техники, так и «живую» музыку, максимально приближенную к художественным образцам. Последнее предполагает написание завершенных полифонических пьес.

В качестве инструктивных избираются варианты письменных работ, связанные с овладением навыками двух-, трех- и четырехголосия, присочинение контрапункта к уже имеющемуся напеву, выполнение заданий на простой и сложный контрапункты, написание имитаций (простых и канонических) и так далее. Подобные упражнения необходимы для того, чтобы вспомнить технику, ранее изучаемую в среднем учебном заведении. Особенно актуально это, если в училище (колледже) изучению полифонии уделялось недостаточное внимание. Или не уделялось вообще. Тогда консерватория вынуждена «латать дыры», и студенты в скором порядке вынуждены изучать материал и среднего, и высшего звеньев.

При выполнении творческих заданий целью является не сочинение «вообще», а стремление к конкретной историко-стилевой целостности. Подобную направленность имеет полифоническая техника любого исторического периода - Средневековья, Ренессанса, барокко или Нового времени. Овладев общими принципами письма О. Лассо и Дж. Палестрины, мы получим представление о полифонии строгого стиля, И.С. Баха и Г.Ф. Генделя – о контрапункте стиля свободного. И так далее. Таким образом, сочинение «живой» музыки предполагает ориентацию на стиль эпохи, отдельного композитора и даже определенного произведения. При этом «копирование» особенностей формы, тонального плана (ладовых закономерностей), типа полифонической техники и прочего не только не исключается, но, напротив, к этому в определенной степени следует стремиться: во все времена лучшим учением считается целенаправленное изучение произведений великих мастеров, намеренное воспроизведение их композиторских секретов.

В конце V семестра необходимо представить не менее семи законченных композиций, отвечающих требованиям изучаемого периода (*Ars antiqua*, *Ars nova*, строгий стиль). Они охватывают двух-, трех- и четырехголосие с обязательным наличием текста, музыкального первоисточника (*cantus prius factus*) и ориентированы на стиль конкретного жанра: органума, кондукта, мотета, мадригала, *chanson*, *Lied*, мессы. Предполагается применение простого или сложного контрапунктов,

техник *cantus firmus*, *cantus floridus*, сквозного имитационного письма, двойного канона и других.

В конце VIII семестра также надобно иметь не менее семи композиций (стилевые рамки – XVII–XX век). Овладение письмом продвигается по ранее предложенному «сценарию» – от двухголосия к четырехголосию. Жанровая картина довольно разнообразна, но должна включать те или иные проявления фугированного начала: кроме фуги возможно написание пассакалии, канцоны, ричеркара, части сонаты, квартета. Обязательным является стилевое многообразие («барочная fuga», «классицистская fuga», «романтическая fuga» и так далее), освоение на практике различных типов экспонирования, противосложений (в том числе удержанного), видов ответа (по функциональному, ладовому признакам, по точности воспроизведения), техники интермедий, двойного канона, стретт и прочих атрибутов фуги.

Зачет (в конце V семестра) и экзамен (в конце VIII семестра) предполагают опрос студентов по основной проблематике теории и истории полифонии, а также владение практическими навыками полифонического письма. В круг экзаменационных требований входят: 1) анализ незнакомого полифонического произведения с установлением вероятных времени создания, жанра, школы, автора; 2) показ письменных работ, выполненных в объеме всего курса; 3) игра на фортепиано канонов и секвенций, ответа к теме фуги, противосложения, двухголосных соединений вертикально-подвижного контрапункта; 4) ответ на предложенные в билете вопросы – один по теории, другой по истории полифонии. Зачету и экзамену предшествует так называемая «суточная» контрольная работа, часть которой выполняется в классе.

Вполне закономерен вопрос – возможно ли достижение равновесия составляющих предмета – теории, истории и практики в принципе? Конечно, идеальный баланс между ними вряд ли достигим. Но к нему, как к всякому идеалу, бесспорно, надлежит стремиться: только их сочетание гарантирует успех в постижении этой удивительной дисциплины. И тогда, – как пишет Н.А. Симакова, – «тот, кто проявит упорство в освоении тонкостей контрапункта, его веками оттачивавшихся приемов и правил, несомненно, будет вознагражден: за простотой и изяществом мелодических линий, изоощренной логикой их переплетений, наконец, за поразительной, совершенной согласованностью целого и всех компонентов ему откроется новый, самобытный, необыкновенно глубокий и чистый мир – мир, в котором столь близок идеал Гармонии и Красоты» [1, с.7].

Список литературы

1. Дубравская, Т.Н. Полифония. Программа-конспект (при участии Н.И. Тарасевича) / Т.Н. Дубравская. – М.: Музыка, 2007.
2. Кузнецов, И.К., Симакова, Н.А. Программа-конспект дисциплины «Полифония»: спец. 05140 «Музыковедение» / И.К. Кузнецов, Н.А. Симакова. – М.: Музыка, 2001.
3. Мюллер, Т.Ф. Полифония: программа для музыкальных вузов по спец. 2208 «Музыковедение» / Т.Ф. Мюллер. - М.: Музыка, 1983.
4. Симакова, Н.А. Контрапункт строгого стиля и fuga. История, теория, практика. – Ч. I. – Контрапункт строгого стиля как художественная традиция и учебная дисциплина / Н.А. Симакова. – М.: Издательский Дом «Композитор», 2002.
5. Южак, К.И. Программа курса Х.С. Кушнарёва «Полифония И. С. Баха»: две версии - две эпохи / К. И. Южак. – СПб: Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2003.

*Фёдорова Э. В., Уланова М. А.,
Сургутский музыкальный колледж,
г. Сургут*

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО СОСТАВЛЕНИЮ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ИХ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

В современных средних специальных учебных заведениях, в том числе и музыкальных, для эффективного развития логического мышления студентам необходимо систематизировать свои знания различными способами. Самостоятельное оформление учебного материала в визуальный образ, осмысление информации и воспитание у себя готовности к воспроизведению этой информации способствуют активному умственному развитию обучающегося.

Студент на протяжении своего обучения должен воспринимать большой поток информации, особенно это касается тех, кто поступает на отделение теории музыки. Существует большое количество учебной литературы, основной и дополнительной, которая содержит в себе необходимую информацию. Для того, чтобы научиться отличать главное от второстепенного, быстро усваивать большой объем материала и «выдавать» его на аудиторию, очень помогает составление новых учебных пособий.

Автор (обучающийся), составляющий новые учебные пособия, вправе выбрать модель своей работы, и выбор зависит в большей степени от цели, которую он преследует. Информацию можно представлять в текстовом варианте, изображениях, аудио- и видеофайлах, презентациях. Большинство из перечисленного невозможно создать без компьютерных программ, специализированных на отображении информации во всевозможных вариантах. Выступление (показ новой работы) должно оставить у обучающегося положительные эмоции, впечатления от сделанного. То есть основной целью при создании пособия является пробуждение творческих способностей студента, а это является залогом успеха в привлечении внимания аудитории.

Студентам приходится использовать учебные пособия разных видов. Это могут быть учебники, монографии, сборники статей, словари, справочники, плакаты, таблицы, схемы, видеофильмы, звукозаписи, слайды, сайты интернета. Также существуют сборники практических заданий и упражнений, способствующих усвоению, закреплению, проверке знаний. Все эти ресурсы могут быть использованы при изготовлении самостоятельных учебных пособий [4,5,6,7].

За время обучения предмету «Музыкальная литература» в качестве заданий по изготовлению учебных пособий и практикумов использовались:

- составление словарей (глоссарий терминов из лекций преподавателя и из учебников);
- составление таблицы (сравнительная хронология жизни и творчества композиторов);
- изготовление презентаций;
- составление вопросов по заданной теме;
- подготовка практических заданий (подготовка нотных примеров для заучивания, адаптация нотного текста, подготовка примеров с пропущенными нотами, нарезка музыкальных викторин, запись их реестров и т.д.).

Со словарём необходимо работать как в письменном, так и электронном виде, так как работа с понятийным аппаратом является одним из главных направлений в обучении специалиста. Для этого рекомендуется программа Microsoft Word.

Для лучшего усвоения биографий композиторов, соотнесения хронологических данных рекомендуется использовать сравнительные таблицы. Особенно удобен электронный вариант, так как он позволяет постоянно корректировать и дополнять данные, а в будущем использовать этот материал в подготовке к урокам музыкальной литературы, а также к проведению уроков в курсе педагогической практики.

Презентации создаются в программе Microsoft PowerPoint, которая имеет больше возможностей, чем предыдущая. Она позволяет использовать иллюстрации к теме, текстовую, аудио-, видеозаписи, что помогает более эффективно усваивать информацию и тому, кто её готовит, и будущей аудитории [9].

«Вопросники» создаются в ранее описанной программе Microsoft Word. К вопросам прилагаются ответы с количеством баллов. Критерии оценок прописаны в программах предмета «Музыкальная литература». После прохождения очередной темы создание «вопросника» помогает закрепить полученные знания. Затем полученный опыт можно использовать в будущей педагогической деятельности.

Очень полезной также является самостоятельная работа по составлению музыкальных викторин, включая их «нарезку» и составление реестра; сюда же входит отбор музыкальных тем из нотной литературы, их заучивание, аранжировка и адаптация для исполнительских отделений. Работа с музыкальными примерами, где пропущенные ноты нужно дописать по памяти, развивает внутренний слух и музыкальную память.

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что работа над собственными учебными пособиями очень полезна: она активизирует творческий процесс, воспитывает навыки, необходимые для будущей

работы музыканта, педагога – логическое мышление, умение отделять главное от второстепенного, готовность к воспроизведению усвоенного. Такая работа повышает интерес к учебе, повышает самооценку студента. К тому же данная деятельность студентов позволяет вводить активные и интерактивные формы проведения уроков.

Список литературы

1. Галацкая, В. Музыкальная литература зарубежных стран / В. Галацкая. – М.: Музыка, 2008. – С.5 – 72.
2. Видинеева Н., Как сделать урок эффективным / Н. Видинеева. – М.: Классика XXI, 2010. – С. 28 – 37
3. Золотницкий, Д. История музыки с нотными образцами и иллюстрациями / Д. Золотницкий. – СПб: Композитор, 2001. – С.73 – 158.
4. Калинина, Г.Ф. Музыкальная литература – Вопросы, задания, тесты / Г. Ф. Калинина. – Москва: Калинин В.В., 2000
5. Костромитина, Л., Контрольная по музыкальной литературе / Л. Костромитина // СПб: Союз художников, 2000. С 3 – 26.
6. Островская, Е.Я., Фролова, Л.А., Цес, Н.Н., Рабочая тетрадь по музыкальной литературе зарубежных стран / Е. Я. Островская, Л. А. Фролова, Н. Н. Цес. – СПб: Композитор, 2012. – С. 3 – 159.
7. Сорокотягин, Д. Музыкальная литература в таблицах / Д. Сорокотягин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – С. 3 – 215.
8. Тараева, Г. Компьютер и инновации в музыкальной педагогике / Г. Тараева. – Москва: Классика XXI, 2007. С.3 – 111.
9. Уланова, М.А., Плескач, Г.И. Комплекс оценочных средств по предмету «Музыкальная литература (зарубежная и отечественная)» / М. А. Уланова, Г. И. Плескач. – Сургут, 2015.
10. Уланова, М.А., Применение информационных технологий на уроках музыкальной литературы как средство повышения качества обучения / М.А.Уланова // в сб. «Теоретические и практические аспекты образования в сфере культуры и искусства». – Сургут: Винчера, 2013. – С.380-384.
11. Филиппова, И., Методы активации обучения / И. Филиппова. – Москва: Классика XXI, 2010. – С. 18 – 27.

*Халилова Н.В.,
Детская школа искусств № 1,
г. Лянтор*

СОЧИНЕНИЕ МУЗЫКИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

Социальный заказ современного общества ориентирован на востребованность личности, способной мобильно, конструктивно и творчески принимать ответственные решения и действовать целесообразно в условиях стремительных изменений жизни и труда. И это законодательно закреплено в последних нормативных документах: Концепции развития дополнительного образования от 04 сентября 2014 года № 1726-р; Программе развития системы российского музыкального образования на период 2015 – 2020 годы от 08 декабря 2014 года; Концепции развития детских школ искусств в Российской Федерации от 30 октября 2014 года: «Воспитание творчески мобильной личности, способной к успешной социальной адаптации в условиях быстро меняющегося мира».

В современной образовательной системе дополнительного образования проблема развития мотивации и интереса детей к профессиональному обучению игре на различных музыкальных инструментах весьма актуальна. Вряд ли найдётся сейчас человек, отрицающий роль культурного развития в пространстве общепринятых понятий общемирового социума. Поэтому так важно иметь как можно больше профессионально образованных музыкантов, чтобы иметь возможность распространять («нести») культуру в массы.

Новые реалии диктуют новые требования жизненного и социального уровней, поэтому задачей педагогов-музыкантов становится обучение и воспитание профессионально развитого ребенка-музыканта. Если процесс обучения поставлен на грамотном профессиональном уровне, то у ребёнка расширяется общий кругозор, музыкально-образное мышление и музыкально-поэтические представления. А уже в дальнейшем, будучи профессионально подготовленным специалистом, он «несёт» культуру в более широкие слои населения, имея за плечами опыт личной заинтересованности, умения передать свои знания творческого позитива людям.

Образовательный процесс в данном направлении должен включать все области музыкального развития: усвоения инструментальных навыков, чтения нот с листа, подбора на слух, транспонирования, привития

музыкально-исполнительской культуры, а также темброгармонического слуха и вкуса.

Развитию темброгармонического слуха и музыкально-образного мышления у учащихся способствует такая форма работы как сочинение музыки. Практическое применение педагогических знаний и умений в данной области, весьма актуально в работе с детьми, обучающимися по предпрофессиональным программам.

Творческое развитие личности является приоритетным направлением, а внедрение соревновательных методов и механизмов выявления, сопровождения и развития талантливых детей и молодёжи являются одной из задач государственной программы автономного округа «Развитие культуры и туризма в Ханты-Мансийском автономном округе-Югре на 2014 – 2020 годы».

Механизм развития и сопровождения талантливых и менее одарённых детей в нашей школе поддерживается такими творческими проектами как школьные конкурсы «Наши надежды», «Юный виртуоз», «Юный теоретик». Новым конкурсом в школе стал конкурс юных композиторов «Карусель мелодий», целями которого являются: привлечение детей к творческому процессу сочинения музыки, выявление молодых талантливых композиторов, их поддержка и развитие, привлечение профессиональных композиторов к работе с детьми, обмен педагогическим опытом, развитие коммуникативных связей преподавателей и обучающихся образовательных учреждений города, района.

Первостепенная педагогическая задача - привить интерес к музыке и как можно дольше сохранять его в ребенке. Решением этой задачи является личностная ориентация педагогического процесса на развитие музыкальных способностей, заложенных в ребёнке.

Создание условий для производства новых культурных ценностей стало одной из достижимых целей культурной политики в концепции развития культуры округа. Мы, в свою очередь, ищем практическое применение педагогических знаний и умений в такой области, как сочинение музыки, что весьма актуально в образовательной системе предпрофессионального образования детей.

Список литературы

1. Крюкова, В.В. Музыкальная педагогика / В.В. Крюкова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 288с.
2. Лагутин, А. Основы педагогики музыкальной школы. Учебное пособие / А. Лагутин. – М.: Музыка, 1985. – 143 с.

*Харитонова Е.А.,
Сургутский музыкальный колледж,
г. Сургут*

ОРГАНИЗАЦИЯ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ НА ПРИМЕРЕ СУРГУТСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА

Развитие прогресса диктует свои условия, и, чтобы соответствовать современной жизни, требуется постоянно совершенствовать свои знания, повышать квалификацию.

Сегодня, чтобы быть конкурентоспособным на рынке труда, работник должен постоянно повышать свою квалификацию, получать второе, а иногда и третье высшее образование. Причем в повышении уровня образования и квалификации заинтересованы не только работники, но и организации, в которых они работают. Именно поэтому работодатели часто направляют своих сотрудников принимать участие в семинарах, курсах повышения квалификации.

Повышение педагогической квалификации – это целенаправленная деятельность педагогов по овладению новыми для них педагогическими ценностями (идеями и концепциями, способствующими эффективному осуществлению педагогического процесса) и технологиями, включающими изучение, осмысление, творческую переработку и внедрение в практику образования различных инноваций.

Целью повышения квалификации является оптимизация педагогического процесса, профессиональный рост и постоянное совершенствование педагогов. (Ю. К. Бабанский, П. И. Карташов, М. М. Поташник и др.)

Прежде всего, попытаемся определиться с термином «повышение квалификации». В энциклопедии профессионального образования отмечается: «Повышение квалификации - учебная деятельность, направленная на достижение более высокой ступени профессиональной квалификации; предусматривает освоение новых общетеоретических и специально-технологических знаний, расширение спектра умений и навыков, углубление понимания связи между наукой и технологией. Одна из форм освоения прогрессивного опыта, целью, которой является повышение эффективности труда; осуществляется в рамках системы непрерывного образования путем поэтапного обучения в образовательных учреждениях соответствующих ступеней» [1].

В «Российской педагогической энциклопедии» квалификация определяется как «уровень развития способностей работника, позволяющей ему выполнять трудовые функции определенной степени сложности в конкретном виде деятельности. Квалификация определяется объемом теоретических знаний и практических навыков, которыми

владеет работник и является его важнейшей социально-экономической характеристикой» [3, с. 424]. С понятием квалификации тесно связаны понятия профессиональной компетентности и профессионализма.

Основу личности педагога дополнительного образования составляет его профессионализм. Важно отметить, что он не сводится лишь к совокупности профессиональных умений, а определяется еще и уровнем личностно-профессиональных качеств специалистов, направленностью их личности, особенностями мотивации деятельности.

В.А. Мижериков определяет повышение квалификации как «вид дополнительного профессионального образования, направленного на формирование готовности работника к выполнению более сложных трудовых функций» [2, с. 286]. Современные социально-экономические условия требуют от преподавателей постоянного роста уровня компетенции, поэтому требования к системе повышения квалификации тоже возрастают. Приоритетным направлением совершенствования системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования является рост ее эффективности. Этого можно добиться более рациональным использованием кадровых, финансовых, информационных ресурсов, направленностью обучения на цели практической деятельности слушателей.

С 2009 года на базе Сургутского музыкального колледжа функционируют курсы повышения квалификации для преподавателей детских школ искусств, музыкальных руководителей дошкольных образовательных организаций, учителей музыки образовательных школ.

Цель организации курсов повышения квалификации Сургутского музыкального колледжа – реализация образовательных программ дополнительного профессионального образования педагогических работников для повышения уровня их профессиональных знаний и совершенствования деловых качеств, обновление теоретических и практических знаний специалистов в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач.

Повышение квалификации специалистов в колледже осуществляется на основе договоров, заключаемых колледжем как с юридическими (образовательными организациями), так и с физическими лицами.

Для зачисления слушателей на курсы по дополнительным образовательным программам необходимы следующие документы: заявление; копия документ об уровне образования; паспорт (данные); договор; иные документы, требуемые исходя из специфики программы. Слушатели курсов повышения квалификации зачисляются/отчисляются на основании приказа директора.

Содержание курсов повышения квалификации определяется образовательной программой, разработанной и утвержденной колледжем.

Подбор контингента преподавателей зависит от целей и задач курса. Кроме преподавателей Сургутского музыкального колледжа приглашаются преподаватели других учебных заведений: профессора консерваторий, университетов, академий, специалисты департаментов образования и культуры, государственной инспекции труда и др.

В ходе курсов повышения квалификации преподаватели используют формы работы от традиционных до интерактивных: лекция, мастер-классы, семинар, открытый урок, тренинг, деловая игра, конференция, что способствует более эффективному усвоению материала. Слушателям предоставляется возможность посещения сразу нескольких мероприятий, так например, в рамках курсов повышения можно одновременно принять участие во всероссийской научно-практической конференции «Теоретические и практические аспекты образования в сфере культуры и искусства» (2013, 2014, 2015), стать участником творческой школы исполнительского искусства для одаренных детей и педагогов «Новые имена Югры» и др.

Освоение дополнительных профессиональных образовательных программ завершается итоговой аттестацией. Педагогам, успешно освоившим соответствующую дополнительную профессиональную программу и прошедшим итоговую аттестацию, выдаются документы - удостоверение о повышении квалификации.

Отметим, что на базе Сургутского музыкального колледжа с 2009 года на курсах повышения квалификации прошли обучение 429 преподавателей и концертмейстеров.

Таким образом, курсы повышения квалификации – это самая оптимальная форма профессионального роста и постоянного совершенствования педагогов, а также одна из форм, позволяющая наилучшим образом транслировать свой педагогический опыт.

Список литературы

1. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://gendocs.ru/v37042/?cc=1&page=20>.
2. Мижериков, В.А. Словарь-справочник по педагогике / В.А. Мижериков; под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
3. Сорокина, Н.П. Квалификация // Российская педагогическая энциклопедия. Т.1 – М.: Изд-во Большая российская энциклопедия, 1993. – с.424.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Современный этап развития России характеризуется переменами во всех сферах жизни общества. Переход на новую модель образования, когда участники образовательного процесса становятся субъектами деятельности, возросшие требования к качеству образования в условиях его структурной перестройки ставят задачу повышения уровня профессиональной компетентности педагогических работников.

Т.П. Воробьева определяет профессиональную компетентность педагога как «многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.)» [4, С.19 – 20].

Процесс повышения уровня профессиональной компетентности невозможен без выделения педагогических условий. А.Я. Найн рассматривает педагогические условия как совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, пространственной среды, направленных на решение поставленных целей [8].

На основе анализа психолого-педагогической литературы можно выделить следующие условия, способствующие эффективности процесса повышения уровня профессиональной компетентности педагогов:

- построение индивидуального маршрута конкретного педагога с учетом образовательных запросов и познавательных интересов;
- использование мониторинга и самомониторинга для получения объективной информации о результативности осуществляемого процесса и его оперативной коррекции;
- использование системы морального и материального стимулирования педагогических работников.

Постоянное совершенствование педагогического мастерства через повышение квалификации и стимулирование педагогов колледжа к аттестации на более высокие квалификационные категории в целях обеспечения качественных изменений в содержании образования, является важнейшим направлением работы коллектива колледжа. С этим связано и выделение первого организационно-педагогического условия – построение

индивидуального маршрута конкретного педагога с учетом образовательных запросов и познавательных интересов.

В колледже существует перспективный план повышения квалификации, являющийся составной частью плана научно-методической работы образовательной организации. Основная цель: создание условий непрерывного профессионального образования, организация и осуществление повышения уровня профессиональной компетентности педагогических работников. Сотрудники методического кабинета работают индивидуально с каждым педагогом, помогая ему планировать дальнейший профессиональный рост.

В практической деятельности, в зависимости от индивидуальных интересов, склонностей и образовательных потребностей педагогов, развитие профессиональной компетентности осуществляется через следующие направления: практическая педагогическая деятельность (подготовка, осуществление и анализ педагогического процесса); система внутриколледжного управления (внутренний контроль, аттестация педагогических кадров); научно-методическая, концертная и конкурсная деятельность и т.д.

Большинство исследователей (Д.В. Арутюнова, Г.Н. Богомолова, В.С. Лазарев, Н.Л. Московская и др.) [1, 3, 6, 7] отмечают важность методического сопровождения и управления процессом повышения уровня профессиональной компетентности работников. Данный процесс происходит через различные виды и формы деятельности:

- организация и создание единого образовательного пространства;
- организация участия педагогов в работе отделения повышения квалификации;
- организация участия педагогов во всероссийских и международных конкурсах педагогического мастерства, мастер-классах, конференциях, семинарах;
- контроль качества учебно-воспитательного процесса;
- методическое сопровождение педагогического процесса;
- установление партнерских связей с информационными, учебными, концертными площадками;
- обеспечение участия педагогов в профессиональных коммуникациях;
- методическая помощь молодым специалистам;
- организация самообразования педагогов;
- создание системы кадрового обеспечения;
- мониторинг, сопровождение и экспертная деятельность;
- кураторская деятельность и т.д.

Второе организационно-педагогическое условие – использование мониторинга и самомониторинга для получения объективной информации о результативности осуществляемого процесса и его оперативной

коррекции. В процессе повышения уровня профессиональной компетентности мониторинг выполняет несколько взаимосвязанных функций:

- ориентировочно-информационную – определение результативности процесса;
- организационно-деятельностную – подбор методов и приемов индивидуально для каждого работника, побуждение к самоанализу;
- системообразующую – системное слежение за состоянием процесса с целью оптимального выбора целей, задач и средств их решения;
- коррекционную – оперативная корректировка процесса [10].

Кроме мониторинга большое значение имеет и самомониторинг. Л.В. Мардахаев определяет самомониторинг как изучение способов презентации себя в социальных ситуациях и регулирование поведения с целью произвести желаемое впечатление [9, С. 158]. Самомониторинг позволяет педагогам ставить определенные цели, прогнозировать результаты своей деятельности.

Большую роль играет педагогическая диагностика. Л.А. Башарина считает, что диагностика является условием совершенствования профессионального мастерства преподавателя [2].

В колледже регулярно проводятся анкетирования педагогов с целью выявления проблем, поиска путей их решения и т.д. Например, преподаватели и концертмейстеры (n=73) заполняли диагностическую карту [5], оценивая собственный уровень профессиональной компетентности по 4-балльной шкале:

- 3 балла – показатель присутствует в полной мере;
- 2 балла – средний уровень показателя;
- 1 балла – показатель присутствует незначительно;
- 0 баллов – показатель отсутствует.

Преподаватели колледжа оценили свой уровень профессиональной компетентности как оптимальный (n=46) и достаточный (n=27).

Для максимального уровня шкалы коэффициент относительной желательности равен 1 – оптимальный уровень. Для других значений шкалы установлены меньшие коэффициенты относительной желательности: достаточный уровень – 0,8, критический уровень – 0,5, недопустимый уровень – 0.

Используя методику В.С. Лазарева [6], при проектировании желаемых результатов было определено, что колледж будет стремиться к тому, чтобы у всех педагогов уровень профессиональной компетентности был оптимальным. Следовательно, уровень желательных достижений (УЖД) будет равен:

$$\text{УЖД} = 1$$

Уровень фактических достижений (УФД):

$$\text{УФД} = 0,63 \times 1 + 0,37 \times 0,8 = 0,93$$

Коэффициент относительного несоответствия (КОН) между желаемыми и фактическими достижениями равен:

$$\text{КОН} = (1 - 0,93) / 0,93 = 0,075$$

Стоит отметить, что коэффициент относительного несоответствия довольно низкий. Следовательно, можно прийти к выводу о росте уровня профессиональной компетентности педагогов, что привело и к повышению качества учебно-воспитательного процесса. Можно отметить:

- повышение уровня педагогического мастерства, профессиональной компетентности педагогов;
- повышение эффективности учебно-воспитательного процесса;
- увеличение количества педагогов с первой и высшей квалификационной категориями;
- осуществление педагогами самоанализа, самоконтроля, самооценки, самокоррекции деятельности;
- распространение педагогического опыта.

Третье организационно-педагогическое условие – использование системы морального и материального стимулирования педагогических работников. В колледже принят коллективный договор, приложением к нему является «Положение об оплате и стимулировании труда работников». В «Перечне критериев оценки труда педагогических работников, используемых для установления выплат за качество выполняемых работ» отмечены критерии и показатели эффективности деятельности работников. Например, показателями эффективности деятельности являются: количество разработанных и опубликованных учебно-методических материалов; количество опубликованных статей в научных журналах; организация и проведение открытых внеаудиторных мероприятий; результативное участие в семинарах, конференциях, форумах, педагогических чтениях (выступление, презентация, защита проекта, стендовый доклад и т.д.); результативное участие в профессиональных конкурсах; повышение квалификации; организация и проведение открытых уроков и мастер-классов, лекций, семинаров и т.д.

В колледже организована работа наградной комиссии, куда входят представители администрации и профсоюзного комитета. Педагоги поощряются благодарственными письмами и почетными грамотами администрации колледжа, Департамента культуры ХМАО – Югры, Правительства ХМАО – Югры и Министерства культуры РФ.

Об эффективности системы морального и материального стимулирования свидетельствует рост количества публикаций в научных журналах, увеличение количества педагогов, принимающих участие в конференциях, конкурсах и т.д.

Выделенные организационно-педагогические условия позволяют говорить об эффективности модели повышения уровня профессиональной компетентности педагогических работников

колледжа. Данная модель способствует повышению уровня профессиональной компетентности преподавателей, изучению и обобщению накопленного опыта, созданию условий для внедрения новых форм работы, освоению новых методик преподавания и воспитания студентов, координирует деятельность структурных подразделений колледжа и повышает эффективность их работы для достижения современного качества образования.

Список литературы

1. Арутюнова, Д.В. Стратегический менеджмент: учеб. пособ. / Д.В. Арутюнова. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2010. – 122 с.
2. Башарина, Л.А., Гришина, И.В. Организационные технологии управления школой / Л.А. Башарина, И.В. Гришина. – С-Пб.: Каро, 2002. – 144 с.
3. Богомолова, Г.Н. Теоретико-методологические основы формирования профессиональной компетентности учителя / Г.Н. Богомолова // Теория и практика образования: история и современность. – Липецк, 2001. – Вып.7. – С. 37 – 49.
4. Воробьева, Т.П. Развитие профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования в процессе повышения квалификации / Т.П. Воробьева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: ЧИППКРО. – 2011. – № 2. – С. 18 – 22.
5. Диагностическая карта профессионального мастерства педагога [Электронный ресурс] / – Режим доступа: <http://shkolnie.ru/voennoe/130389/index.html>.
6. Лазарев, В.С. Управление инновациями в школе / В.С. Лазарев. – М.: Центр педагогического образования, 2008. – с.
7. Московская, Н.Л. Формирование профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя / Н.Л. Московская: Автореф. дисс...д.п.н. – Сходня, 2004. – 46 с.
8. Найн, А.Я. Педагогический эксперимент: методика и его организация / А.Я. Найн.– Магнитогорск: МаГУ-УралГУФК, 2011. – 151 с.
9. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособ. для студ. / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
10. Фоменко, С.Л. Реализация модели мониторинга профессионального становления педагога – реальный фактор повышения качества образования в средней школе [Электронный ресурс] / С.Л. Фоменко. [Электронный ресурс] http://www.sitnik.pspu.ru/sci_model_fomenko.shtml.

*Цепляева Т.Н.,
Детская школа искусств № 1,
г. Сургут*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В СОЗДАНИИ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ

Перспективы развития искусств и образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации в настоящее время определены такими законопроектами как "Основы государственной культурной политики", "О культуре в Российской Федерации" и законом "Об образовании в Российской Федерации".

"Россия - страна великой культуры, огромного культурного наследия, многовековых культурных традиций и неиссякаемого творческого потенциала. Единение науки, образования и искусства закладывает основу для понимания общественной миссии культуры как инструмента передачи новым поколениям свода моральных, этических и эстетических ценностей, составляющих ядро национальной самобытности".

Основные цели государственной культурной политики - формирование гармонично развитой личности и укрепление единства российского общества посредством приоритетного культурного и гуманитарного развития". Одной из задач государственной культурной политики является: "выявление одаренных в разных сферах детей, создание условий для их индивидуального обучения, их педагогическое и психологическое сопровождение в период получения образования, создание условий для их профессиональной деятельности после завершения образования" [1].

Хореографическое искусство, во всем его многообразии, несет в себе огромный потенциал высоких этических и эстетических ценностей, имея в своем арсенале произведения, составляющие культурное достояние страны, способно быть сильнейшим, проверенным временем, средством духовно-нравственного воспитания граждан и развития творческих способностей личности.

Поиск форм и методов, инновационных с точки зрения создания условий для проявления и развития творческих способностей, а также духовно-нравственного и эстетического воспитания подрастающего поколения, позволил осуществить преподавателям хореографического отделения муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования "Детская школа искусств №1", интересные творческие проекты.

Одним из направлений деятельности стала: "совместная работа учащихся хореографического отделения и профессиональных артистов по созданию музыкально-хореографических проектов".

Хореографическое отделение муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детской школы искусств №1», города Сургута существует более 20 лет. На отделении обучается около 150 учащихся, в возрасте от 6 до 16 лет. В основе работы отделения лежит академическое направление. Большое внимание уделяется классическому танцу. "Пальцевая" техника в женском классе изучается со второго года обучения на протяжении семи лет. Такое направление в развитии хореографического отделения позволило преподавателям и учащимся осуществлять и представлять на суд зрителей интересные балетные постановки. В репертуар отделения вошли отрывки из балетов "Шопениана", "Пахита", "Баядерка", "Жизель", "Щелкунчик", "Чиполино".

Инновационный настрой, постоянное желание творить привело к тому, что хореографическое отделение и Сургутская филармония решили создать совместный проект.

Дирижер симфонического оркестра Сургутской филармонии - Заслуженный артист России Денис Кирпанев (г. Санкт-Петербург), предложил поставить музыкальную сказку с участием юных балерин. Это новогоднее чудо получило название "Сказка с оркестром "Щелкунчик". Красочное представление состояло из: великолепного пересказа сказки профессиональными ведущими, исполнения музыки из балета "Щелкунчик" оркестром Сургутской филармонии, свето- и видео инсталляции и выступления учащихся хореографического отделения.

Перед учащимися хореографического отделения стояла сложная задача: подготовить и исполнить два фрагмента из первого действия балета "Щелкунчик" и пять танцев из второго действия, впервые, под "живую" музыку. Юные артисты очень ответственно подошли к работе, репетиции с симфоническим оркестром всегда были предельно организованы и четко проработаны. Учащиеся получали неоценимый опыт общения с музыкой "из первых уст". Результатом слаженной совместной работы всех участников творческого проекта стал премьерный показ Сказки с оркестром "Щелкунчик" в преддверии 2012 года на сцене Сургутского музыкально-драматического театра. Сказка с оркестром "Щелкунчик" была показана на Новогодней елке Главы города Сургута для одаренных детей. Проект прошел с успехом и очень понравился зрителям. Принимая участие в городском конкурсе "Успех года", данный проект получил диплом лауреата I степени в номинации "Исполнительские виды искусства".

Организаторы проекта настолько были воодушевлены успехом, что вновь предложили хореографическому отделению совместную работу. На этот раз проект демонстрировался на сцене Сургутской филармонии.

Неизменно имея большой успех у маленьких жителей Сургута и их родителей, данный проект приносит много нового в творческую жизнь учащихся хореографического отделения. Уже четыре года подряд юные танцоры выступают в канун Нового года с профессиональными музыкантами. Каждый год меняется состав обучающихся принимающих участие в данном проекте, каждый год увеличивается количество танцев исполняемых юными танцорами, изменяются костюмы, меняется сценография, режиссерские ходы, в проекте принимают участие уже не только учащиеся, но и молодые преподаватели. Каждый новый год приносит что-то новое в работе над проектом и 2015 год не станет исключением. Учащиеся хореографического отделения вновь получили приглашение от Сургутской филармонии на создание новогодней сказки.

В такого рода совместном творчестве создается эстетическая среда, которая переводит общение преподавателей и учащихся на более высокий уровень. Мы - преподаватели, воспитываем танцовщика как личность способную к совместному творчеству в данном детском хореографическом коллективе. В своего рода инновационной форме деятельности происходит динамическое развитие личности. Творчество выступает как процесс индивидуальной и групповой самореализации. Создается определенный микроклимат и настрой, при котором индивидуальное творчество перерастает в коллективное сотворчество и наоборот. Происходит настрой на восприятие и внедрение нового.

Резюмируя вышесказанное, можно отметить, что применение инновационных форм и методов работы в учено-воспитательном процессе позволяет преподавателям ориентировать учащихся на всестороннюю реализацию своих творческих возможностей в искусстве, и создавать "ситуацию успеха" для своих учеников, которая будет надолго определять стремление обучающихся учиться заинтересованно и с полной отдачей.

Список литературы

1. Основы государственной культурной политики [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://static.kremlin.ru/media/events/files/41d526a877638a8730eb.pdf>.

СЕКЦИЯ 3
ВЫЯВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
ОБУЧАЮЩИХСЯ.
РАБОТА С ОДАРЕННЫМИ И ТАЛАНТЛИВЫМИ ДЕТЬМИ.
РАБОТА С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

*Гиренко С.С.,
Детская школа искусств № 1,
г. Сургут*

ОСОБЕННОСТИ ИСПРАВЛЕНИЯ ГОВОРА
В ТЕАТРАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Речь человека – это отражение в зеркале нашего восприятия. Именно из того, как говорит человек, мы извлекаем первую информацию о новом знакомом. Тембр нашего голоса может дать представление о характере, особенности произношения и правильность словоупотребления помогают выяснить общий культурный уровень человека. И если собеседник скажет, что «позвонит» Вам, – захотите ли Вам продолжать общение с ним?

Процесс исправления говора сугубо индивидуален. Его результативность зависит от многих факторов: памяти, наличия фонематического слуха, работоспособности, особенностей восприятия и, в большей мере, – от степени мотивированности обучающегося. Если мы будем говорить о применении методики в саморазвитии, то вопрос мотивации отпадает сам собой. Часто молодые люди не осознают себя носителями диалекта, им довольно трудно понять, чем их речь отличается от нормы. Очень важно точно диагностировать диалектные особенности каждого студента и доходчиво объяснить ему, в чём отличие его речи от нормы, воспитать желание добиться правильного произношения [4].

Орфоэпия – подобно тому, как существуют нормы правописания, называемые орфографией, существуют и правила произношения, называемые орфоэпией. Их знание необходимо для исправления говора.

Говор – это особенности произношения звуков (главным образом гласных) и интонации, свойственные только той или иной местности. Следует знать, что говор – это не речевой недостаток, а закономерное региональное явление. Любая местность имеет особенности в произношении. В Москве свой говор – московский говор (он считается образцовым). Начиная с 18 века, русская орфоэпия опирается именно на московские произношение. Цель орфоэпии – избавление, преодоление местного говора и развитие московской речи [1].

Многоударность – несоблюдение длины ударной и безударных гласных (является самым частым проявлением говора). В этих случаях все

гласные в слове принимают на себя ударение, произносятся длинно – кАлАкОльчИк. Такой говор обнаружить нетрудно.

Для устранения говора необходимо учиться произносить безударные гласные коротко и выделять ударением только одну гласную – ударную гласную. Короткие безударные гласные – главная цель. При этом важно знать, что слишком «сжатые» гласные, произнесение слов без единого ударения – это распространенные речевые недостатки.

Многоударность часто сочетается с отсутствием качественной редукции гласных – одним из самых заметных и часто пародируемых признаков говора. При литературном произношении требуется заменять некоторые безударные гласные. К примеру, безударную «о» произносим как «а». Слово «Москва» пишем через «о», а произносим через «а», и при этом по продолжительности безударная гласная должна быть короче ударной – «МасквА». Редукции подвергаются только безударные гласные Я, О и Е.

Дыхание – это основа звучания нашего голоса. Редкий голос хорошо звучит без опоры, без правильного дыхания. Люди в жизни учатся практически всему – говорить, ходить, читать, водить автомобили, самолеты... Но и правильному дыханию необходимо учиться, и многие жалеют об этом упущении, когда "пересыхает" во рту, "садится" голос или не хватает воздуха закончить фразу.

Большинство людей страдает поверхностным дыханием, а это означает, что организм получает только одну четвертую или даже пятую часть того объема воздуха, на который рассчитаны наши легкие. Изменив поверхностное дыхание на диафрагмальное, вы обретете и новый голос, а также наладите нервную систему, ускорите обмен веществ, улучшите кровообращение, и еще очень много полезных для организма изменений.

Обучение правильному дыханию базируется на небольшом количестве упражнений, которые при регулярных занятиях дают видимый результат. Повторение звуковых и дыхательных упражнений закрепляется в мозговых центрах, приводя к появлению условных рефлексов. Только при систематических упражнениях вырабатывается этот рефлекс правильного дыхания и голосообразования [3].

Видения – это внутренний, психический компонент творческой природы человека, недоступный для непосредственного наблюдения. Партнер, слушатель, узнает о наличии картин видений у актера из произносимого текста: из подтекста, отношения к той или иной ситуации, герою, которые выражаются в интонации, из воздействия или бездействия на чувства, ум, волю собеседника словом. Если видения отсутствуют – актер докладывает текст, если присутствуют – действует словом.

Работа над видениями – это продуктивный способ развития внимания, воображения, чувства правды и веры, эмоциональной памяти – всех элементов психотехники актера. Кинолента видений, создавшаяся у

исполнителя, способна постоянно поддерживать соответствующее настроение, намерения и вызывать живой внутренний позыв к произнесению слов. «Киноленту видений» нужно обновлять и обогащать. Тогда зрительные образы дадут актеру те необходимые импульсы, которые сделают текст живым и органичным, заставят исполнителя действовать словом. Развитие видений – один из основных этапов развития умения действовать словом.

Работа над голосом – это длительный, трудоёмкий процесс. Развить можно и силу, и объем, и звучность нашего голоса. За счет верхних резонаторов (полость носа, рта, глотки) достигаются такие качества голоса, как полетность, звонкость, а за счет нижних резонаторов нашей грудной клетки – мягкость, насыщенность, «мощь», сила, «объем». Это разделение функций каждого резонатора условно, так как четко разграничить их невозможно. Весь наш речевой аппарат, все наше тело – сложный и удивительно устроенный резонатор. Отсюда происходит исключительное богатство и тембровое разнообразие человеческого голоса [2].

При огромном разнообразии речевых отклонений опыт нескольких поколений наших логопедов и театральных педагогов убеждает – в большинстве случаев нарушение дикции вызвано не органическими дефектами речи, а давным-давно устоявшимися неверными привычками произношения. Большому количеству людей свойственны вялые губы, неповоротливый язык, и особенно неподвижная нижняя челюсть – всё это напрямую связано с нарушениями произношения. Хорошая дикция требует развитых артикуляционных мышц. Специальные упражнения позволяют убрать зажимы речевого аппарата, отработать движения языка, губ, и нижней челюсти, которые необходимы для правильного образования гласных и согласных звуков.

Исправление говора – это длительный и действительно трудоёмкий процесс. Успех зависит от многих факторов – но, прежде всего – от желания, целеустремлённости и упорных занятий. Это сочетание – есть первый шаг на пути к избавлению от говора, речевых недостатков и приобретению правильного дыхания.

Список литературы

1. Вербовая, Н.П., Головина, О.М., Урнова, В.В. Искусство речи / Н.П. Вербовская. – М.: Искусство, 1977. – 286 с.
2. Бруссер, А.М., Оссовская, М.П. 104 упражнения по дикции и орфоэпии / А.М. Бруссер. – М.: Реплант, 2004. – 327с.
3. Савкова, З.В. Искусство оратора / З.В. Савкова. – СПб.: Знание, 2003. – 246 с.
4. Козлянинова, И.П. Сценическая речь / И.П. Козлянинова. – М.: Просвещение, 1976. – 335 с.

УРОКИ СОЛЬФЕДЖИО КАК ИГРА, СПОСОБСТВУЮЩАЯ РАЗВИТИЮ ИНТЕРЕСА К «СУХОЙ» НАУКЕ

Многие исследования учёных и психологов доказали благотворное влияние музыки как эмоционально, так и на интеллектуальный рост ребёнка и поэтому к вопросам и методикам преподавания в ДМШ, ДШИ сегодня интерес вызван не случайно. Как будут формироваться музыкальные способности детей на самом начальном этапе обучения – определяет успех дальнейшего развития юных музыкантов и детей, которые будут развивать и раскрывать свой творческий потенциал. Эффективность музыкально-эстетического воздействия на детей объясняется «той интимной связью, которая на протяжении всего процесса эволюции человека устанавливается между музыкальным искусством и мозгом» [1, с. 440]. Как показывает жизненный опыт – у музыкантов связь зрения, слуха и движения намного сильнее, активнее. Эта закономерность ярче выражена у тех детей, кто начал заниматься музыкой с ранних лет, даже если в дальнейшем не они не станут музыкантами профессионалами. Начиная обучение с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, важно учитывать, что для детей главным средством познания мира является игра. Любое учебное пособие должно быть игровым пособием. А преподаватель должен умело направить игру на освоение учебного процесса. Как пишет Достал Я. в своей книге «Обязанность и игра»: «Важно, чтобы ребёнок не утратил ощущения того, что он участвует в увлекательной ИГРЕ, в чём-то любимом и достойном любви». Особенности любой игры – это коммуникативность и конкурентность «высоко ценимый феномен, яркий феномен жизни...В обыденном понимании — забава, шутливое соревнование...» [2, с.53].

Не секрет, что преподаватель для ребёнка – это важная фигура как в обучении музыки, так и в воспитании, формировании личности на протяжении всех лет обучения. Преподавателю необходимо мобилизовать всё своё педагогическое мастерство, весь свой творческий потенциал, воображение, интеллект и способность находить ассоциации между музыкой, литературой, живописью, а также современным миром, чтобы занятия не были «сухими» и не превратились в череду нудных занятий и упражнений. Дети легко вступают в контакт, они проявляют инициативу и готовы к общению. Игра развивает эмпатию, сочувствие к другим, эмоциональность и выразительность. В игре развивается позитивное самоощущение, раскрепощённость ребёнка, уверенности в себе, ощущением собственного эмоционального благополучия, своей

значимости в детском коллективе музыкальной школы, формированием положительной самооценки. Очень важным моментом в процессе обучения является, чтобы ребёнок вместе с полученными знаниями получал и заряд оптимизма, бодрости и хорошего настроения. Отличительной чертой современности является сознательное введение игровых форм в различные виды музыкальной педагогики.

Игровые моменты должны вплетаться в самые разные виды работ на уроках сольфеджио и музыкальной грамоты, которые превратят урок в увлекательное путешествие по стране знаний. Уроки сольфеджио можно «сделать» увлекательными и занимательными. Почему?... Потому что пение – это один из самых любимых видов музыкальной деятельности. В момент пения дети получают огромный потенциал эмоционального, музыкального и, главное, познавательного развития. Благодаря словам, пение становится понятным и близким детям. Пение – необходимый компонент на пути становления музыкального слуха, как мелодического, так и внутреннего. А способность к слуховому представлению – это путь к развитию музыкальной памяти. Дети помнят лишь то, что интересует и занимает их. Отсюда, подбор музыкального материала (песенок, попевок) и иллюстрации (картинки, инсценирование песен) должны быть яркими, интересными, запоминающимися и доступные по объёму. Очень важным аспектом в развитии музыкальных способностей является – ритм. Нельзя просто «слышать ритм». Музыкант только тогда переживает ритм, когда он его «сопроизводит», «соделывает». В основе музыкальных игр должны использоваться двигательные способности детей: двигательные импровизации («вышагивание» ритма, прохлопывание, проговаривание ритмослогами, тактирование, несложные танцевальные движения, игра шумовыми инструментами).

В качестве примера, можно использовать игровые навыки и в проведении контрольных уроков или переводных экзаменов по теории музыки и сольфеджио: «Хочу всё знать!», «Занимательное сольфеджио» и другое. Можно провести олимпиаду по сольфеджио среди 4-х классов в качестве переводной аттестации.

В совместной творческой деятельности преподавателя и детей такие слова «игра-учёба», «игра-задание», «игра-урок» теряют взаимоисключаемость, соединяясь в единое целое каждый раз на более высоком уровне.

Список литературы

1. Кирнарская, Д. К. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – М.: Таланты XXI век, 2004. – 440 с.
2. Российский гуманитарный энциклопедический словарь. Том.1. – М.: Владос, 2002, – 53 с.

ПУТИ РАЗВИТИЯ АБСОЛЮТНОГО СЛУХА

Наличие у ребенка абсолютного слуха и владение хорошо развитым слухом понятия далеко не тождественны. Абсолютный слух как способность слышать и воспроизводить правильно звуки, не сравнивая их с камертоном – каждому музыканту дает большое преимущество, но не стопроцентную успешность в профессии. Профессионалу нужен вдумчивый, осмысленный слух: понимающий и анализирующий происходящие в музыке процессы.

«Термин абсолютный слух является составляющей более ёмкого понятия музыкальный слух, где он, наряду с относительным и внутренним, является одним из трех важнейших видов слуха» [4].

Специфика понятия заключается в том, что абсолютный слух приравнивают к одному из видов памяти. Это память на определенную высоту, способность человека помнить, как звучит та или иная нота. Наличие какой-то особой сверх музыкальности, возможности понимать музыку здесь не предполагается. «Абсолютный слух – это не абсолютное развитие музыкального слуха вообще, а особая форма восприятия звуков» [5]. В настоящее время, при использовании равномерно-темперированного строя, точкой отсчета является ля первой октавы, с параметрами 440 Гц, если быть точнее с зоной от 435 до 445 Гц. Такие стандарты существовали не всегда, а были приняты в 1939 году на международной конференции в Лондоне. Раньше параметры были другими, и ля звучала ниже 422,5. Как видим, абсолютные стандарты условны – кем-то устанавливаются, а потом кем-то корректируются. Следовательно, память на звуки работает в условиях созданной темперированной системы. До её установления были другие музыкальные системы, строи со своими координатами, своя шкала градаций без привычного деления на полутоны, и, следовательно, слуховая память работала в той системе заданных координат.

Некоторые абсолютный слух считают даром, данным от природы, – по статистике он встречается у одного из десяти тысяч [1], – и развивать его не нужно. Можно выделить два аргумента в пользу развития этого вида слуха. Первый аргумент – как составляющая общего музыкального слуха абсолютный слух тоже требует развития. Второй – что абсолютный слух это память на звуки, то, как и любой вид памяти – он поддается развитию. Конечно, всему есть предел, и развитию слуха в том числе.

Главный вопрос, возникающий при появлении в классе хорошо слышащего ребенка, что делать дальше, как его развивать.

Ответом на вопрос как развивать – в некоторой степени являются ошибки «ушастых» учеников. Пример из практики – диктант в си-бемоль мажоре, студентом отделения народных инструментов написан со второго раза, но с ля-диезом – здесь налицо элементарное выключение аналитических способностей, проще безграмотность. Или конкретная ситуация – шестая ступень в гармоническом мажоре – иногда, например, в ре мажорном диктанте записано си-бемоль, чуть дальше ля-диез – нужно объяснять, где она шестая, и скачок от неё на какую-либо ступень, а где по правилам хроматической гаммы мажора вверх и после ля-диеза звучит си, а не си-бемоль – си бекар. Конечно, это нужно объяснять всем. Но одному это интересно узнать, а другому и так хорошо бы написать. Для «абсолютника» такие промахи оцениваться будут строже, ведь ему больше дано от природы.

Сложность обучения таких детей в их единичности, поэтому, наверно каждый педагог в своей профессиональной деятельности изобрел не один велосипед, выстраивая свою систему работы. Одним из возможных дальнейших путей развития слуха может стать его развитие в тесной связи с постепенным усложнением теоретической составляющей. Если ребенок слышит, допустим, ре-соль-диез – его мозг в этом случае почти не работает, он запишет это как данность – «тритон». А вот если попросить его записать нотами и разрешить в две тональности или четыре, тогда уже включается мыслительный процесс. Постоянная нагрузка такого плана способствует развитию музыкального мышления в целом. В традиционном слуховом анализе элементов нужно обязательно разрешать элемент в разные тональности, записать не просто «тритон» – а какой мог бы быть, куда разрешится, дописать тональности, т.е. фиксировать максимум своих возможностей. Аналогично увеличенное трезвучие в слуховом анализе: прописать два разрешения – в мажор и минор. Такая аналитическая нагрузка в сторону развития внутреннего интонирования является для профессионала исполнителя приоритетным моментом. Это не натаскивание на «слышание» элемента, а напряжение слуха, не одно и то же много раз, а постепенное усложнение уже известного.

Продуктивное развитие слуха предполагает программа профессора Л.М. Масленковой, используемая в Санкт-Петербургской консерватории. Она основана на развитии пяти основных видов слуха: ладового, интервального, ритмического, гармонического и внутреннего [3]. Абсолютный слух как таковой в данной программе не актуален, а помогает развитию других видов слуха. В итоге, через их развитие повышается общее качество слуха.

Большая заслуга современного обучения в системе ДМШ, что детей с хорошим слухом есть возможность обучать индивидуально. Ребенок с абсолютным слухом и мир звуков видит другим. Две главных составляющих характеризуют специфику его личности: первая – хорошая

память на звуки, и вторая – повышенная чувствительность к звуку. «Объем запоминания звуковысотной информации при прочих равных условиях у людей с абсолютным слухом в 8 – 9 раз больше, чем у тех, кто его не имеет» [2]. Такой ребенок вздрагивает от фальшивых, резких звуков, нередко с трудом поет в хоре, более впечатлителен, склонен к тишине (доказано, что в тишине восстанавливается слух). Обладая повышенной чувствительностью к звукам – он тоньше, эмоциональнее чувствует, – вот это и нужно развивать. Не диктант и цифровки, а развитие внутренней музыкальности должно стать главной целью.

Особое внимание нужно уделять воспитанию музыкального восприятия: развитию всех его составляющих. Необходимым элементом работы на уроке должна стать игра на слух и обсуждение классической музыки, не только композиторов XVIII – XIX века Гайдна, Моцарта, Бетховена, Шуберта, но и XX века – Прокофьева, Шостаковича. В слуховой анализ помимо аккордов – интервалов – цифровок, обязательно включать анализ отрывка. Постоянно задавать вопросы и объяснять, как это сделано композитором. Неподдельный интерес вызывает музыка XX века – расширенная тональность Прокофьева, модуляции через энгармонизм аккордов.

Как сказал А.К. Лядов, «слух ведь мыслит, развивайте слуховое мышление» – замечательное кредо для педагога, повстречавшего хорошо слышащего ученика. Нужно пытаться, пробовать, экспериментировать. Главное – действовать. Ведь наличие абсолютного слуха у маленького музыканта это не итог в развитии музыкальности, а только начало его интересного путешествия, некое подспорье, «посох» в руках странствующего в мире музыки в поисках обретения «понимающего» высокоразвитого музыкального слуха.

Список литературы

1. Абсолютный слух [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>.
2. Гребельник, С.Г. Формирование у дошкольников абсолютного музыкального слуха // [Электронный ресурс] / Режим доступа <http://www.voppsy.ru/issues/1984/842/842090.htm>.
3. Масленкова, Л.М., Людько, М.Г. Программа для музыкальных вузов по специальности № 05.10.00 «Вокальное искусство» (Академическое пение). – СПб. – 2009, – С.6.
4. Музыкальный энциклопедический словарь / под ред. Г.В. Келдыша. М.: Советская энциклопедия, 1990. – 506 с.
5. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1996, – С. 6.

*Ежак О.И.,
Детская школа искусств,
п. Хулимсунт, ХМАО – Югра*

КОНЦЕРТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВНАЯ ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Развитие одаренных детей – одно из приоритетных направлений современного образования. Каждый педагог, встречающийся в своей профессиональной деятельности с одаренным ребенком, старается максимально развить то, что дано ребенку природой, а также дать ему необходимый багаж знаний, умений и навыков.

Как известно, работа с детьми включает в себя несколько видов деятельности:

- образовательная;
- творческая;
- исполнительская;
- концертная.

Все эти виды тесно переплетены и взаимосвязаны и требуют от педагога-руководителя умения четко урегулировать смену видов деятельности, а также количество часов, отведенных в учебно-тематическом планировании на каждый из вышеперечисленных видов деятельности.

Концертная деятельность это своеобразный итог проведенной репетиционной и педагогической работы за определенный период времени, способный отразить как результаты проделанной работы, так и степень усвоения материала детьми. А в работе с одаренным ребенком это основной способ его творческой реализации, а также возможность получения реальной оценки ребенка зрителями, жюри.

Публичное выступление на концертной эстраде вызывает у детей особое психологическое состояние, характеризующееся эмоциональной приподнятостью и взволнованностью.

Дети испытывают радость от соприкосновения с миром образов музыкальных произведений, воплоителями которых они являются, и от ощущения себя настоящими артистами, способными делиться частичками своей души с каждым из слушателей.

Но «концертное состояние» детей во время проведения мероприятий имеет массу «подводных камней», который педагог должен не только знать, но и уметь управлять ими и направлять ребенка в «нужное русло».

В практике работы с талантливыми детьми, как правило, приходится сталкиваться с тремя основными видами концертной деятельности:

- отчетные мероприятия коллектива;
- конкурсы;
- выступления на открытых площадках (районный, окружные, городские).

Все вышеперечисленные виды имеют общие черты:

- дети выступают публично (в зале присутствуют их родители, руководители, педагоги);
- дети исполняют известный им и отрепетированный материал;
- для полного погружения в состоянии концерта дети одеты в концертных костюмах.

Все вышеперечисленные факторы оказывают определенное влияние на эмоциональное и психологическое состояние детей.

Отчетные мероприятия коллектива – мероприятия, проводимы с периодичностью 1 раз в полугодие, направленные на то, чтобы продемонстрировать уровень полученных детьми знаний, умений и навыков и степень владения детьми усвоенными знаниями, умениями и навыками. Как правило, зрителями на отчетных мероприятиях являются родители выступающих детей, а также руководители учреждения, где работает коллектив.

Подготовка к выступлению ведется на протяжении полугодия, за это время дети успевают овладеть концертным репертуаром, запомнить порядок номеров и особенности сценария.

В Хулимсунтской детской школе искусств отчетные мероприятия проводятся в двух формах:

- академический концерт;
- тематический концерт.

В концертах принимают участие все обучающиеся дети. Выступления на отчетных мероприятиях являются для детей настоящим праздником. Дети чувствуют себя свободно, настоящими артистами, так как выступают на сцене, с которой успели познакомиться на репетициях. Дети четко знают порядок выступления и особенности сценария. Действия детей четко определены, что позволяет детям расслабиться и полностью погрузиться в мир музыкальных образов исполняемых произведений.

Таким образом, проводимые отчетные мероприятия помогают педагогам увидеть детей с новой стороны и определить пути дальнейшего развития ребенка.

Конкурс – мероприятие, порядок проведения которого определен положение о конкурсе. В положении отражены номинации, в которых проводится конкурсная деятельность, возраст участников, порядок проведения конкурса.

Для детей конкурс – это своеобразный стресс. Ребенок погружается в состояние повышенной нервной возбудимости и эмоциональности. Нередко у детей появляется страх перед выступлением, перед оценкой

жюри; неуверенность в собственном уровне. Ребенку может показаться, что выступления других участников конкурса сильнее и лучше их.

В эти моменты очень важна роль педагога и его умение настроить ребенка, избавить его от страхов и сомнений.

Самое главное – психологическая подготовка ребенка к конкурсу и объяснение ему, что результат конкурса в его собственных руках. На репетициях перед конкурсом необходимо давать детям четкие указания, что и как необходимо выполнять. По возможности, нужно объяснить детям обстановку, в которой будет проводиться конкурс, особенности помещения, сцены и т.д., чтобы приход на сцену конкурса не повлек появление неожиданностей. Дети должны быть полностью уверены в своих силах и в том, что у них все получится. Таким образом, на каждой репетиции и перед выступлением необходимо указывать детям на их плюсы и говорить о том, что приложенные ими самим усилия будут соответствовать результату конкурса. В таком случае дети будут чувствовать себя увереннее и свободнее, а также смогут перенести ощущения от выступлений на отчетных мероприятиях коллектива на конкурсные выступления.

Объявление результата – самый волнительный момент для ребенка, ведь ему не терпится узнать, как оценили его работу. Во время оглашения результатов выступления на конкурсе очень важно указать детям, как на «минусы», так и на «плюсы» их выступления. Дети должны понимать, что они сделали правильно, а что неправильно, чтобы в дальнейшем суметь исправить недостатки. Лучше всего, если во время оглашения результатов конкурса и проведения беседы, дети смогут увидеть видеозапись своего выступления и самостоятельно оценить его. Таким образом, конкурс требует усиленной работы педагога не только в плане усвоения учебного материала и работы над ним, но и в умении правильно настроить ребенка и урегулировать его психологическое и эмоциональное состояние.

Выступление на открытых площадках – участие в мероприятиях и празднествах, организуемых на окружном, районном и городском уровнях. Самая главная «опасность» на мероприятиях подобного рода – неизвестная детям площадка, на которой они не имели возможности отрепетировать номер, а также количество зрителей, которое на мероприятиях подобного рода является неограниченным. Эти условия могут привести к тому, что ребенок растеряется и не сможет выполнить в полной мере то, что так хорошо удавалось ему на репетициях. В этом случае на помощь обязан прийти главный наставник и помощник ребенка – педагог. Роль педагога в эмоциональном и психологическом настрое ребенка на выступление велика. За то короткое время до выхода на сцену необходимо максимально успокоить детей и настроить их на то, что все будет хорошо. Нужно объяснить им, что их выступление – часть праздника, что они должны на сцене просто погрузиться в атмосферу праздника и получать удовольствие от исполнения. Дети должны четко понимать, какому празднику посвящено

мероприятия, в котором они принимают участие, какова его тематика и как соответствуют исполняемые ими произведения тематике проводимого мероприятия. Учеников нужно постараться максимально освободить и раскрепостить, а также отвлечь их внимание от количества зрителей. Нужно также объяснить, что их ошибка во время выступления не страшна, что они не должны теряться и привлекать внимание к тому, что сделали что-то не так. Во время выступления детей педагог обязательно должен быть на виду, чтобы суметь вовремя направить и скорректировать растерявшегося ребенка. Нужно дать им почувствовать собственную уверенность и знание дела, а также то, что, чтобы ни случилось, – педагог будет в зале и всегда поможет.

Помимо обязательного эмоционального и психологического настроя перед выступлением, педагог должен тщательно подбирать репертуар для выступлений, следить за техническим оснащением и быстро ориентироваться.

Во время проведения отчетных мероприятий подбор репертуара полностью находится во власти педагога и должен соответствовать идее мероприятия, тематике.

Во время репетиций педагог должен следить за тем, как дети усвоили сценарий, порядок номеров. Действия детей должны быть четко скоординированы.

Во время выступления важно отдавать особое внимание техническим аспектам. Педагог обязан заранее позаботиться о том, что техническая сторона не станет причиной расстройств ребенка и не повлечет в дальнейшем неуверенность в собственных силах и нежелание заниматься. На каждой репетиции ребенок должен пробовать играть в микрофон, чтобы привыкнуть к акустике помещения. Педагог обязан позаботиться о том, чтобы во время выступления не пропал звук, не возникало свиста и т.д., так как все это может расстроить ребенка и способствовать появлению у него новых психологических зажимов и страха перед выступлением. За время подготовки к отчетным мероприятиям ребенок должен научиться справляться со всеми «заминками» и «не теряться» во время их возникновения.

При выступлении на конкурсах ситуация обстоит сложнее, так как техническое оснащение и особенности акустики помещения могут способствовать тому, что звук будет значительно отличаться от того, к которому ребенок привык.

В таких случаях, основная задача во время подготовки к конкурсам – научить ребенка запоминать и сохранять ощущение игры «как в классе». Ребенок должен запоминать субъективные ощущение свободы.

Внимание ребенка нужно обращать на качество исполнения музыкального произведения. Нужно объяснить, что каждое помещение имеет свои особенности, поэтому инструмент будет звучать везде по-

разному, а для того, чтобы сохранить его лучшие качества, нужно запоминать субъективные ощущения, как внутренние, так и внешние, связанные с запахами, зрительным восприятием. Ребенок должен постараться запомнить любые мелочи, связанные с тем днем, когда на репетициях ему все удавалось. По возможности, во время подготовки к конкурсу, когда все исполнительные навыки закреплены, нужно попробовать исполнить конкурсный репертуар в разных помещениях, чтобы сконцентрировать во время таких репетиций внимание ребенка на его внутренних ощущениях.

Так как игра на музыкальном инструменте – психофизиологический процесс, то подобная подготовка и упражнение будут способствовать тому, что, ребенок восстановит психо-эмоциональное состояние того момента, когда ему все хорошо удавалось. Этот метод способствует охране сохранению здоровья ученика.

Таким образом, при правильной работе педагога с одаренным ребенком и правильном психо-эмоциональном настрое, можно говорить о возможной будущей профориентации. Ведь ребенок только в том случае захочет связать свою жизнь с музыкой, если его детские впечатления от выступлений принесут ему только положительные эмоции, а педагог будет надежным наставником и примером для подражания.

Список литературы

1. Матюшкин, А.М. Загадки одаренности / А.М. Матюшкин. – М.: Школа-пресс, 1993.
2. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – с.29 – 33.
3. Радынова, О. Музыкальное развитие детей / О. Радынова. – М.: ВЛАДОС, 1997.

*Кантеева И. П.,
Сургутский естественно-научный лицей,
г. Сургут*

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ РАБОТА С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Современному обществу необходимы люди творческие, активные, способные решать поставленные задачи и формулировать новые, перспективные цели, современная реформа образования направлена на работу с одаренными детьми, ведь талантливая молодежь – это будущая национальная, профессиональная элита.

Поддержка, развитие и социализация одаренных детей является одной из приоритетных задач системы образования. Процесс выявления, обучения и воспитания одаренных, талантливых детей составляет новую задачу совершенствования системы образования, так как обучение одаренных детей сегодня – это модель обучения всех детей завтра.

В отечественной науке исследованию проблемы одаренности посвящены труды И.С. Авериной, А.Г. Асмолова, И.Д. Савенкова, Д.В. Ушакова, Д.Б. Богоявленской, Л.А. Венгера, Е.Л. Яковлевой, в которых предложены программы по развитию творческого потенциала личности на разных этапах обучения, а также сущность и виды одаренности. Возрастные характеристики одаренности раскрываются в трудах таких зарубежных ученых, как Дж. Гилфорд, Р. Кеттел, Б. Тейлор, Дж. Фримен и др. Разработки отечественных и зарубежных исследователей явились предпосылкой для решения проблемы развития одаренных детей в процессе школьного обучения, создания условий для превращения потенциально одаренного ребенка в талантливого и успешного взрослого, который сможет раскрыть все свои грани творческого потенциала. Проблема развития одаренности детей с повышенным творческим и интеллектуальными задатками требует пристального внимания. Существуют проблемы в работе с данной категорией детей, а именно: профессиональная неподготовленность учителей, отсутствие сопровождения педагогами-психологами, недостаточное количество научно-методической литературы, необходима помощь родителям одаренных детей, а также важно тесное сотрудничество родителей и педагогов для развития и выявления задатков одаренных обучающихся.

Данные проблемы приводят к тому, что творческий и интеллектуальный потенциал одаренных детей не раскрывается в полной мере. Так как, проблема развития одаренных учащихся на начальных этапах образования еще не получила достаточно широкого освещения в педагогической науке и образовательной практике, поэтому необходима

целенаправленная работа в этом вопросе для развития и поддержки одаренных учащихся.

Современное общество развивается, следовательно, значительно чаще переосмысливает социальный заказ школы, корректирует или коренным образом изменяет цели и задачи школьного образования, необходимы люди, мыслящие не шаблонно, умеющие искать новые пути решения предложенных задач, находить выход из проблемной ситуации.

Все дети не могут быть равны и в интеллектуальном плане, и в эмоциональном, некоторые дети выделяются с более развитым интеллектом, со способностями к творчеству, с умением классифицировать, обобщать, находить взаимосвязи. Они постоянно находятся в поиске ответа на интересующие их вопросы, любознательны, проявляют самостоятельность, активны.

Способные дети нуждаются в нагрузке, которая была бы под стать их умственным силам, но средняя школа, чаще всего ничего им предложить не может и такие дети чаще бывают не замечены, их творческий и интеллектуальный потенциал не выявляется и не развивается. Но благодаря чуткому и внимательному отношению родителей и педагогов определенная группа детей все же реализуют свой творческий потенциал, они получают дополнительное образование в музыкальных школах, студиях, кружках и т.д., но основная масса одаренных детей остается все же не замеченной, что является одной и проблем в современном образовании.

Выражение «одарённые дети» употребляется весьма широко, если ребёнок обнаруживает необычные успехи в учении или творческих занятиях, значительно превосходит сверстников, его могут называть одарённым. Одаренные дети:

- дети с более высоким (в сравнении со сверстниками) уровнем общего умственного развития, включающего интеллектуальные и творческие способности, чьи особые потребности в учении связаны с их повышенной любознательностью, исследовательской активностью и стремлением к самостоятельному учению;
- дети, обнаруживающие общую или специальную одаренность (к музыке, рисованию, технике и т.д.).

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности, огромная роль и работа для решения данной проблемы проводится по выявлению одаренных детей. В своей системе работы с детьми я уделяю огромное внимание мониторингу развития личности школьника. Цели работы в данном направлении связываю с задачей обучения, воспитания, психолого-педагогической поддержки одаренных детей, в общем – с обеспечением условий для раскрытия, развития и реализации их способностей.

До начала занятий с учащимися Сургутского естественнонаучного лицея проводится комплексная диагностика, в которой, кроме самих учащихся, принимают участие их родители, учителя, а также школьный психолог.

Цель данной диагностики – составить банк данных учащихся. Для этого используются тесты по определению личностных особенностей учащихся, уровня мотивации учения, развития познавательной сферы, творческих способностей; анкеты для родителей и другие формы, в связи с этим проводится диагностика выявления склонностей ребенка.

Работа по выявлению одаренности предполагает анализ развития каждого конкретного ребенка и носит комплексный характер. Комплексность проявляется в следующих аспектах: в способах и процедурах диагностики, в предмете диагностики, в привлечении различных экспертов, в продолжительности диагностики, диагностика в контексте предлагаемой модели осуществляется на двух уровнях. На первом – проводится диагностика развития ученика в соответствии с возрастными особенностями, а на втором – выявляется одаренность. Диагностика одаренности проводится с целью создания специальных условий обучения для детей с незаурядными способностями, а в дальнейшем осуществляется работа с данной категорией детей, а именно: в экспериментально – исследовательской работе, творческих проектах, сольных концертах и мероприятиях и т.д.

Одной из наиболее ярких и плодотворных в работе с одаренными детьми является исследовательская деятельность. Здесь дети в полной мере раскрывают свой творческий и интеллектуальный потенциал. Сущностью исследовательской деятельности школьников являются не научные открытия учащихся, а развитие у них соответствующих личностных качеств, приобретение навыка исследования как универсального способа освоения действительности, исследовательская деятельность — это творческая деятельность и не существует общих универсальных правил или схем, по которым она развивается.

Учебная исследовательская деятельность – это специально организованная, познавательная творческая деятельность учащихся, по своей структуре соответствующая научной деятельности, характеризующаяся целенаправленностью, активностью и сознательностью, мотивированностью и сознательностью, результатом которой является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, субъективно новых для учащихся знаний или способов деятельности.

Главная цель исследовательской работы – формирование у обучающегося способности самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры.

Главная особенность исследовательской работы – активизировать обучение, придав ему исследовательский, творческий характер, и таким образом передать учащемуся инициативу в организации своей познавательной деятельности.

При организации исследовательской работы необходимо:

- выявить с помощью диагностики детей с неординарными способностями, творческим мышлением;
- создать условия для проявления творческой индивидуальности обучающихся с организацией всех видов деятельности, а именно индивидуальной и групповой;
- формировать потребность в исследовательской деятельности у обучающихся, создать банк и портфолио результатов одаренных детей.

Конечный результат – защита исследовательских работ и проектов на школьной, городской конференции научно-исследовательских работ и проектов школьников, затем на региональном, областном и всероссийском уровне. Данная работа с одаренными детьми требует комплексного системного подхода, необходимо взаимодействие с психологической службой, помощь и поддержка родителей, научно-методические разработки и опыт работы в данном вопросе.

Табл. 1.

Проектно-исследовательская деятельность учащихся на уроках музыки и занятиях дополнительного образования

Класс	Тема проекта	Цель проекта	Подготовил проект	Год
4	Мы помним и чтим.	Сохранить память о своих родственниках-фронтовиках.	Пучков Владислав	2012
	Мой любимый город	Создание видео – ряда.	Куприн Михаил	2012
	Что такое клип?	Учимся создавать свой музыкальный видео - клип.	Семенов Мария	2012
		Мы - авторы и исполнители своего клипа.	Зинина Соня Салова Виолетта	2012
2	Что такое красота в музыке?	Выяснить: что есть красота в музыке	Дзюба Глеб	2013
3	Изучение и история создания песен военных лет.	Как создавались песни в годы Великой Отечественной войны.	Чуранова Анна	2014 2 место
	Изучение и история	Выяснить: как создавались песни военных лет и их	Ротова Полина	2014 2 место

	создания песен военных лет	авторов, создать буклет песен.		
	Изучение явлений тембральной окраски инструмента фортепиано	Знакомство с историей возникновения инструмента фортепиано, его особенностей тембральной окраски	Петрова Мария	2014 1 место
	Мой родной город.	Подготовить фото-экскурсию по Сургуту.	Сагунова Мария Салихова Арина	2014 2014
	Русские народные инструменты-душа русского народа	Узнать, как создавались русские народные инструменты. Создать банк музыкальных инструментов.	Данильченко Виктория	2014 3 место
	Мелодия-душа музыки	Как мелодия является основой в каждом произведении, её особенности и характерные черты.	Петухова Александра	2014
	Как влияет музыка на здоровье человека.	Раскрыть полезные и вредные качества музыки, влияющие на здоровье человека	Зорькин Святослав	2015
4	«Загадочный мир искусства балет»	Узнать как можно больше о произведении искусства, что таит в себе каждый шедевр.	Ротова Полина	2015
	Влияние песен военных лет на патриотизм русского народа.	Какие песни в годы войны влияли на патриотизм русского народа	Биктагиров Артур	2014 1 место Городской марафон «Шаг в будущее»

Одна из форм работы с одаренными детьми - это творческие проекты. Наиболее значимый и результативный проект «Благотворительная филармония», который начал свою работу в мае 2014 года. Главная его особенность – концертные программы для незащищенных слоев населения города (инвалидов, малоимущих и многодетных семей, ветеранов Великой Отечественной войны и трудового фронта и т.д). В городе проходит очень мало концертных мероприятий благотворительного характера для такой категории людей, поэтому назрела такая необходимость в создании проекта и его реализации. В состав творческого проекта входят одаренные творческие дети их родители, педагоги и техническая группа обслуживания мероприятий.

Участники проекта наладили тесную связь с социальными партнерами города и выступили с концертами перед ветеранами ВОВ и трудового фронта, в Геронтологическом центре, центре социальной помощи «На калинке», перед пенсионерами города, малоимущими и многодетными семьями.

Благодаря системной и планомерной работе одаренные дети становятся успешными счастливыми людьми, гармонично сочетая деловую карьеру и личную жизнь - это люди, которые нужны обществу, а общество нуждается в них.

Список литературы

1. Артющина, Н.К., Чирковская, Е.Г. Личностные и профессиональные качества учителя, работающего с одаренными учащимися // Проблемы психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса. Сборник материалов научно-практической конференции / Научн. ред. Н.Ю. Синягина. – М., 2003. – С. 61 – 63
2. Бабаева, Ю.Д. Динамическая теория одаренности // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. - М., 1997. – 402 с.
3. Берштейн, М.С. О природе научного творчества // Вопросы философии. – 1966. - №6. – С. 16 – 24.
4. Богданова, Т.Г., Корнилова, Т.В. Диагностика познавательной сферы ребенка. – М., 1994. – 68 с.
5. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2002. – 320 с.
6. Богоявленская, Д.Б. Исследование творчества и одаренности в традициях процессуально-деятельностной парадигмы // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. - М., 1997. – 402 с.
7. Бойко, Е.И. Механизмы умственной деятельности. Избранные психологические труды / Под. ред. А.В. Брушлинского и Т.Н. Ушаковой. – М. – Воронеж, 2002. – 688 с.

*Коваль Н.В.,
Детская школа искусств № 2,
г. Лянтор*

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В КЛАССЕ СКРИПКИ С УЧАЩИМИСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Работа концертмейстера в классе скрипки с учащимися младших и средних классов очень важна и ответственна. Концертмейстер для них является не только простым аккомпаниатором, но и помощником, опорой и поддержкой на их нелегком пути становления музыканта! Ведь именно концертмейстер своим аккомпанементом дает возможность самым первым «маленьким» звукам (щипкам и ведению смычка по открытым струнам) юного скрипача стать частью «большого» музыкального произведения, а самому скрипачу почувствовать себя исполнителем этого музыкального произведения. С концертмейстером ученик делит волнение и ответственность на своём первом академическом концерте, на первом выступлении вне стен музыкальной школы, на конкурсе и ждёт от него поддержки, как от опытного товарища. И поэтому концертмейстер должен быть не только хорошим исполнителем, тонко чувствующим музыкальную ткань произведения, стиль и манеру исполнения, но и чутким психологом, который совместно с преподавателем закладывает основы исполнительского мастерства – чуткость, гибкость, уверенность и др.

Концертмейстер юных музыкантов не имеет права быть безучастным и пассивным в совместной работе, ученик должен чувствовать постоянную заинтересованность концертмейстера в наилучшем исполнении музыкального произведения. Своим исполнением аккомпанирующей партии концертмейстер должен создать абсолютно комфортное состояние для ученика, помогающее ему исполнять музыкальное произведение, а не отдельные звуки. И именно на концертмейстера, на начальном этапе обучения, ложится большая доля ответственности в развитии музыкальности ученика.

Концертмейстер обязан знать особенности исполнения основных штрихов скрипичной музыки и тонко чувствовать возможность их не совсем точного исполнения, особенно когда эти штрихи только осваиваются учеником. А для того чтобы помочь маленькому ученику в возможных трудных ситуациях, должен знать и аппликатуру, хотя бы в первой позиции. Упоминаю здесь об аппликатуре исходя из собственного опыта, т.к. большинство учеников (со средними музыкальными данными) первого класса, запоминают первые музыкальные тексты не только нотами, но и струнами и пальцами. И при возникновении возможного сбоя у ученика концертмейстер должен суметь не только подыграть мелодию, но и подсказать палец на струне. Очень часто они проставлены в нотном

тексте скрипичной партии, но концертмейстер, зная их расположение на струнах, может сам их подсказать.

Первые штрихи, которые осваивают юные скрипачи – это щипки пальцем и деташе по открытым струнам. Щипки юного скрипача, в силу его физического развития, не могут быть яркими, поэтому концертмейстер должен динамически очень аккуратно аккомпанировать мелодиям, исполняемым таким приёмом.

Détaché (деташе) – исполнение каждой ноты отдельным движением смычка, без отрыва от струны, меняя его направление. При исполнении данного штриха скрипачом от концертмейстера так же требуется довольно активное исполнение аккомпанемента.

Далее в арсенал юного скрипача добавляется навык смены струн смычком. Концертмейстер в этом случае так же должен быть очень внимателен и суметь немного приостановить движение, т.к. при овладении этим штрихом возможны перескакивания на ненужную струну и, в связи с этим, потеря времени при возвращении на нужную.

Затем осваивается штрих Legato. Он довольно сильно разнится с этим же штрихом у пианистов. Legato – это игра нескольких нот во время движения смычка в одну сторону. На начальном этапе освоения этого штриха это, чаще всего, legato из двух нот. Но и это может вызвать у ученика некоторые трудности с координацией движений, из-за которых он может перепутать направление движения смычка. Что в свою очередь вызовет остановку и исправление ошибки. Задача концертмейстера быть готовым к такому развитию событий и, как можно незаметнее, ликвидировать возможную заминку или незаметно подсказать направление движения смычка, которое так же указывается в нотной строке скрипача.

После первичного освоения этого штриха приходит время игры на скрипке двумя руками, т.е. различными штрихами смычком правой рукой с аппликатурными изменениями в левой руке, и, дельнейшее закрепление этого в первой позиции. На первых порах это довольно сложный координационный процесс для ученика и концертмейстер, как и преподаватель, должен всячески помогать и поддерживать ребёнка в этом.

К сожалению, бывает, что концертмейстер начинает раздражаться из-за частых срывов ученика, что негативно сказывается на его моральном состоянии и уверенности в себе, как начинающем музыканте. Но зная сложность освоения и исполнения этих штрихов юным музыкантом, концертмейстер будет в состоянии спокойно и с уважением отнестись к некоторым его промахам. При дальнейшем освоении учеником новых штрихов от концертмейстера требуется более высокое исполнительское мастерство и хорошее знание особенностей исполнения этих штрихов.

При исполнении произведений штрихом staccato неизменно увеличивается темп исполнения и четкость артикуляции.

При исполнении учеником штриха sautiller (сатийе) от концертмейстера требуется очень четкая метроритмическая организация, четкость и лёгкость исполнения своей партии.

При изучении учеником переходов из позиции в позицию концертмейстер обязан знать о возможных оттяжках и интонационных неточностях при исполнении этого приёма и уметь помочь и поддержать ребёнка. Итогом совместной работы ученика, преподавателя и концертмейстера становится концертное выступление – исполнение музыкального произведения!

На сцену ребенок выходит в сопровождении концертмейстера. И очень важно (помимо настроения преподавателя) дать ему почувствовать уверенность и защищенность – он не один, с ним единомышленник!

Юный исполнитель должен почувствовать дыхание музыкального произведения, его темпоритм, настроение, звуковую окраску.

Если в музыкальном произведении нет вступления, и оно начинается совместным исполнением, концертмейстер обязан подготовить ученика к этому – убедиться, что он готов к исполнению, спокоен и мысленно погружен в музыкальный образ. Ни в коем случае его нельзя торопить, наоборот, попытаться своими движениями, выражением лица и внутренним настроением отвлечь ученика от сценического волнения и направить его мысли и чувства на музыкальный образ произведения, будь то Петушок или Колыбельная или что-то другое.

Если же в музыкальном произведении есть вступление, то у концертмейстера появляется замечательная возможность дать юному исполнителю настроиться и почувствовать музыкальную ткань, ее характер, динамику, скорость движения, тембровую окраску.

Совместный вдох перед началом – ауфтакт – важно выполнять в темпе музыкального произведения, не быстрее и не медленнее. Для этого ученик должен научиться предслышать исполняемое произведение, чувствовать его метрическую пульсацию, а концертмейстер тонко улавливать внутренний настрой исполнителя, не подгонять его и не оттягивать назад.

Концертмейстер юного скрипача должен хорошо понимать, что маленький размер скрипки и смычка, физические данные в силу юного возраста, не позволят ученику исполнять музыкальное произведение ярким, сочным звуком. Поэтому аккомпанемент обязательно должен быть в балансе с солистом, вступление (если оно имеется) не должно звучать вычурно ярко на фоне которого, исполнение солиста может выглядеть бледным и неуверенным. То же самое касается всей музыкальной ткани, общая кульминация музыкального произведения должна выстраиваться солистом, а концертмейстер лишь поддерживать его.

*Король С.С.,
Детская школа искусств № 2,
г. Сургут*

УРОК СОЛЬФЕДЖИО КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

В настоящее время вопросы культуры в обучении и воспитании подрастающего поколения стоят на первом месте. И важнейшая задача музыкального образования в современной школе – это формирование нравственно-эстетических качеств личности учащегося. Следовательно, в задачу курса сольфеджио вводится не только обучение различным знаниям и навыкам, но и воспитание музыкального вкуса, любви к музыке.

В детских школах искусств и музыкальных школах уроки сольфеджио – это дисциплина теоретическая и практическая, предполагающая выработку в первую очередь ряда навыков для развития музыкального слуха: от мелодического, гармонического, полифонического до внутреннего. Поэтому преподаватель теоретических дисциплин должен реализовывать следующие задачи в учебном процессе: развитие общей музыкальности и творческого отношения к музыке; развитие музыкального слуха, как основы для практических навыков (построение интервалов, аккордов и их интонирование, транспонирование, подбор аккомпанемента, чтение с листа и запись музыкальных отрывков); развитие слуха на лучших образцах классической и современной музыкальной литературы, а также на фольклорном материале.

А.С. Бурунова отмечает, что на уроках сольфеджио «разнообразные вокально-интонационные упражнения применяются для накопления учащимися внутренних слуховых впечатлений. Упражнения помогают узнавать элементы пения при анализе на слух, при записи диктантов. Для того, чтобы достичь прочности усвоения интонационных упражнений, сначала можно «выразительно» прочитывать ноты мелодии по «фразам» вне ритма, затем проговаривать в определённом темпе с прохлопыванием ритмического рисунка, исполняем вне ритма каждый звук мелодии «а capella», проверяя с некоторым опозданием чистоту интонирования – проигрывание этого же звука на фортепиано, затем поём хором всем классом с показом направления движения мелодии, затем с дирижированием, и лишь после этого учащиеся могут петь упражнения отдельно. При этом формы исполнения упражнений могут быть самыми разными: пение хором, группами, индивидуально, «цепочкой», чередуя пропевание вслух и про себя, сольфеджируя с закрытым ртом. Эти упражнения в комплексе призваны сформировать навык чтения мелодий по нотам, уверенного владения голосовым аппаратом, создав тем самым прочный фундамент для развития «ладового чувства». Материалом для

интонационных упражнений являются гаммы, попевки, секвенции, игра в «Вопрос – ответ», где вопрос – это проигранная или пропетая преподавателем короткая попевка, а ответом служит сочинённая мгновенно учеником ответная интонация. В процессе пения упражнений можно менять темп и штрихи, динамику, чтобы, создавая дополнительные трудности, способствовать лучшему усвоению и преодолеть монотонность в исполнении и сохранить интерес у детей. Важно, чтобы каждый ученик «видел» свой результат и свои маленькие «шаги» успеха» на каждом уроке» [1].

Работая над чистотой интонации, нельзя забывать о воспитании вокальных навыков. Любое упражнение, а тем более примеры по сольфеджио, должны быть пропеты качественно. Работая над чистотой интонации, нельзя забывать о воспитании вокальных навыков « постоянно приучать учащихся обращать внимание на детали, из которых складывается музыкальный образ, то это, прежде всего, будет способствовать развитию навыка быстро ориентироваться в музыкальном материале» [2, с. 9]. В течение урока нужно следить за качеством пения. Любое упражнение, а тем более примеры по сольфеджио, должны быть не только просто пропеты, но и точно проинтонированы и красиво исполнены.

В преподавании сольфеджио целесообразно использовать приемы, заимствованные из многих методик. «Интервальная система», согласно которой, интервал изучается по ступеневой величине, а заучивается по мотивам знакомых песен. Очень эффективным при изучении звуковысотных соотношений является так называемый «мануальный» метод, где движения рук в пространстве – это движение по ступеням лада. Используя столбицу и мануальную систему, ученики быстрее овладевают навыком чтения нот с листа диатонической мелодии на любой высоте.

Основные виды деятельности на уроках сольфеджио: слушание музыки, анализ на слух, интонационные упражнения, пение, чтение нот с листа, изучение нотной грамоты, музыкально – ритмические упражнения.

Для того, чтобы стимулировать творческую фантазию детей, предлагается на уроке сочинение мелодий на заданный ритм, а затем пропеть её с названием нот, не записывая. Можно для освоения новой тональности, размера, интервалов, аккордов использовать такую форму работы как сочинение мелодий, используя пройденные жанры музыки: вальс, менуэт, песня и др.

Необходимо использовать как можно больше разных форм чтения с листа. Формы эти весьма разнообразны: пение мелодии с одновременным проигрыванием её на фортепиано; пение с тактированием под импровизируемый преподавателем гармонический аккомпанемент; пение в различных темпах выученного примера; пение с транспонированием; пение «цепочкой»; пение индивидуально; пение на слоги и с текстом.

Одной из важных форм работы на уроке сольфеджио является слуховой анализ. Ребёнок должен осознавать звучащую музыку, т. к. слышание всех элементов музыкального языка, их осознание и запоминание лежит в основе всего обучения музыке. Анализ на слух способствует развитию и укреплению памяти. В качестве материала для анализа применяются элементы музыкального языка: звукоряды, гаммы, различные виды ладов, интервалы, аккорды. Кроме того, слуховые упражнения можно рассматривать и как очередную форму проверки и закрепления теоретического материала.

Наиболее полной формой анализа слышимого является запись музыки – музыкальный диктант. В процессе записи диктанта участвуют самые разные стороны слуха и разные свойства психологической деятельности: мышление, обеспечивающее осознание слышимого; память, дающая возможность, припоминая, уточнять слышимое; внутренний слух, способность мысленно слышать, представлять ритм и другие элементы музыкального языка.

При работе над диктантом важно учитывать индивидуальные особенности и музыкальная подготовленность каждого ученика. На уроке можно использовать различные виды и формы написания диктантов. Это важно, потому что некоторые дети негативно относятся к написанию диктантов-это сложность в записи звуков мелодии или её ритмической записи. И задача каждого преподавателя теоретических дисциплин – привлечь внимание таких детей, увлечь их процессом записи музыки.

Творческие задания различных видов необходимо включать в работу как можно чаще и на раннем этапе обучения, так как они стимулируют активность обучающихся, способствуют их раскрепощению. Творчество- это альтернатива механическому, пассивному заучиванию – это обучение через активное обращение с материалом, возможность проявить себя, создать что-то новое, приобрести опыт. Творческий подход значительно ускоряет усвоение учебного материала, как теоретических тем, так и в освоении практических навыков, облегчая процесс обучения, делая его для детей занимательным и радостным.

Список литературы

1. Бурунова, А.С. Развитие творческой личности [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://collegu.ucoz.ru/publ/79-1-0-3201>.
2. Вахромеев, В.А. Вопросы методики преподавания сольфеджио /В.А. Вахромеев. – М.,1978, С.9 – 87с.
3. Давыдов, Е. "Методика преподавания сольфеджио в ДШИ / Е. Давыдов. – 1986, 108 с.

ВОЛШЕБНЫЕ ПАЛЬЧИКИ

Не секрет, что исполнение фортепианного произведения, даже самого маленького и лёгкого – это передача художественного образа, смысла музыкальными средствами, мыслями, чувствами и переживаниями. В музыке это можно сделать с помощью выразительных средств. С одной стороны мы призываем на помощь яркость и точность музыкальных представлений, с другой – художественное исполнение требует:

- правильной, посадки;
- удобной постановки рук, организации движения от плеча до кончиков пальцев;
- глубокого, певучего звукоизвлечения;
- координации обеих рук, экономичности и пластичности движений, независимости пальцев.

О некоторых умениях хотелось бы сказать подробнее, например о посадке. Хотя, правила известны всем преподавателям, довольно часто случаются ошибки. Садиться нужно обязательно против середины клавиатуры (примерно до-ре первой октавы). Ориентироваться можно по расположению педалей.

О том насколько близко, или далеко, высоко, или низко нужно сидеть исполнителю за инструментом, так же знает каждый учитель. Корпус должен свободно наклоняться вперёд, назад, вправо и влево. Это создаёт благоприятное условие для использования в игре всей клавиатуры. Важным моментом является устойчивость и опора. Маленьким пианистам необходимо под ноги ставить скамейку-подставку.

Очень важна постановка рук. Работая в этом направлении, были изучены вопросы преподавателей – коллег, методические предложения, прочитаны статьи о сомнениях начинающих музыкантов, проанализированы успешные разработки. В интернете много полезной информации, но педагогу всегда хочется поделиться своим опытом, который опробован на протяжении многих лет и имеет положительные результаты.

Не секрет, что уже на первом уроке малыш хочет играть на инструменте. Обмануть его ожидания ни в коем случае нельзя.

С самого первого урока, ребёнку предлагается «погулять» по клавиатуре. Но, исключительно по чёрным клавишам, которые по ширине на половину уже белых и, естественно, организуют пальцы, собирают их в «кулачок». Педагог объясняет малышу: «Для того, чтобы погулять по двум чёрным клавишам нам потребуется два пальчика». Затем выбирают

второй и третий. Обязательно следует показать ребёнку, как мало места на чёрной «палочке», и, чтобы поместиться, нужно ставить пальчик на самый кончик.

Следующая прогулка - по трём чёрным клавишам, где понадобится 3 пальчика и здесь подключается четвёртый. Таким образом, ребёнок добровольно, без назойливости педагога, с удовольствием будет каждый урок гулять по клавиатуре, доставая кончиком пальца глубину «донышко» клавиши, что гораздо удобнее сделать на чёрных клавишах, прежде чем переходить на белые. Когда такие прогулки станут для ученика привычными, можно переходить на «прогулки по движению хроматической гаммы». Сначала вокруг двух чёрных клавиш, затем вокруг трёх.

Но, прежде чем ребёнок начнёт «шагать», нужно показать ему, как первый пальчик может самостоятельно, без помощи других пальцев, без помощи кисти, или плеча, прятаться под ладошку. Малышу предлагается положить ручки на клавиатуру ладошками вниз, они «спят», а первый пальчик «проснулся». Здесь преподаватель может дать волю фантазии. Дети охотно участвуют в сказочных действиях и легко выполняют предложенные им роли.

Когда ребёнок изучит возможности первого пальца, ему можно предложить необычную прогулку, с «холмиками», то есть по чёрным и белым клавишам. Педагог с ребенком договариваются, что у ладошки - две ножки. Обычно ребёнок выбирает в роли «ножек» 1 и 2 пальчики, не стоит этому препятствовать, тем более что, номера пальцев можно менять. Помогите ребёнку понять, что «ножки» должны быть одинаковой длины.

Поставьте пальчики ученика на свою ладонь, покажите ему, как отличается первый палец от второго или третьего по длине. Предложите выправить положение, у детей это легко получается, таким образом, вы решите проблему с первым пальцем, которая встречается у каждого второго ученика.

Затем следует показать ребёнку, что вторым или третьим пальчиком мы «наступаем» на краешек чёрной клавиши, а первым «высоким», самым кончиком, на белую клавишу, но ближе к чёрной. Педагог объясняет ребёнку: «пальчики дружат, они рядом», а когда ребёнок расставляет пальцы шире, значит «пальчики поссорились». Дети миролюбивы и быстро исправляют ошибку. Конечно, не стоит все эти упражнения «обрушивать» на ребёнка сразу. Задания обыгрываются сказочными историями с участием ярких персонажей. Главное, чтобы урок был праздником, ведь малыш искренне верит, что его пальчики волшебные, они могут превращаются то в ёжика, то в мишку, в слоника или лебедя. Дети готовы участвовать в игре весь урок, поэтому учитель выстраивает занятия грамотно, каждые 10 минут меняя сферу деятельности своего воспитанника.

Предложенные выше упражнения помогут ребёнку и преподавателю избежать напряженности, скованности, ведь постановка игрового аппарата есть ничто иное, как сохранение естественности, свободы рук от плеча до кончиков пальцев, свободы всего тела во время исполнения музыкального произведения. Только в этом случае возможно правильное звукоизвлечение. Освоить диапазон возможностей звучания фортепиано, разнообразие динамических и агогических оттенков, различных технических приёмов, могут только эластичные руки, с правильной координацией всех частей. Движения рук должны быть просты и экономичны.

Не следует говорить ученику, что рука должна «как бы держать яблочко». Когда ребёнок что-то держит, это - уже напряжение. Следует отметить, что всю работу по постановке рук нужно делать так, чтобы ребёнок её не почувствовал, собственно это является одним из показателей квалификации преподавателя.

Список литературы

1. Милич, Б. Воспитание ученика-пианиста / Б. Милич. – Киев: Музичина, – 1977. – С. 41.
2. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. – М., Музыка, 1977.
3. Николаев, В. Шопен – педагог / В. Николаев. – М.: «Музыка», 1980. – С.18 – 19.
4. Нейгауз, Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Нейгауз. – М.: Музыка, – 1982. – С.98.
5. Тимакин, Е. Воспитание пианиста / Е. Тимакин. – М., Советский композитор, 1989.

*Кулагина Л.В.,
Детская школа искусств № 2,
г. Сургут*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ФОРМИРОВАНИЯ ОБЪЕМНО ПРОСТРАНСТВЕННОГО
МЫШЛЕНИЯ НА ПРЕДМЕРЕ «СКУЛЬПТУРА» С УЧАЩИМИСЯ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОТДЕЛЕНИЯ
ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ**

Особое место в образовательном процессе художественного отделения школы искусств, занимает предмет скульптура. Трудно переоценить ее роль в процессе формирования объемно пространственного мышления и проникновения в сущность образа. Все элементы других видов изобразительного искусства, как бы, присутствуют в ее объемном трехмерном изображении.

Изобразительное искусство, и особенно пластика в скульптуре, использует свой образно-пластический язык выражения. И немаловажной задачей, в процессе обучения, является освоение объемно пространственных мыслительных способностей у учащихся художественного отделения ДШИ.

Художественная идея, замысел в сочетании с правильным ненасильственным применением материала рождает произведение. Расширение спектра используемых материалов на занятиях по скульптуре значительно повышает интерес к освоению профессиональных навыков у обучающихся; расширяет круг композиционных, пластических решений в создании объемного произведения; расширяет круг ассоциативных связей; способствует формированию "чувства материала", столь необходимого в освоении скульптуры малых форм. Применение в работе пластичных материалов в процессе обучения также способствует раскрытию индивидуальных особенностей личности обучающихся, дает возможность найти индивидуальные подходы и способы к решению объемно пространственных задач и, соответственно, способствует освоению образно-пластического языка скульптуры и формированию у детей объемно пространственного мышления.

Занятия с пластическими массами обладают необыкновенной силой воздействия. Благодаря осязанию и движениям мышц, преодолевающих сопротивление материала, обеспечивается доступ к наиболее глубинным структурам психики и проникновения в них. Именно при работе со скульптурным материалом состояние ребенка проявляется наиболее отчетливо.

В. А. Сухомлинский считал, что ум ученика – на кончиках его пальцев, поэтому их нужно приучать к тонкой работе.

Начинать занятия лепкой необходимо с первого класса. К этому возрасту для многих ребят рисование стало потребностью. Постепенно обучающиеся младшего возраста становятся все более самостоятельными в восприятии и анализе простейших узоров на изделиях и на стилизованных образцах учителя; в замысливании декоративного узора, что нарисовать, что вылепить, таким образом, процесс решения учебных задач осуществляется не линейным, а восходящим способом (по спирали), то есть не только «от простого к сложному», но и наоборот - «от общего к частному», от первого знакомства с предметными проблемами, к их последующему детальному анализу, это показывает желательность использования на занятиях с обучающимися разных видов изобразительной деятельности, что и мотивируется следующим: во-первых, содержание занятий, включающее разные виды работы, позволяет сочетать задачи не только эстетического развития обучающихся, но и развития их индивидуальных задатков.

Обучаясь практическим приемам лепки ребенок самосовершенствуется, происходит процесс самореализации на психо-физическом уровне. Способность ребенка удивляться миру, его эмоциональная чуткость дают возможность развивать в нем творческие способности, чувство конструкции, формы, пропорции, равновесия, побуждает к фантазии, что, несомненно, происходит на уроках скульптуры. Таким образом, можно сделать вывод, что развитию объемно-пространственного мышления может быть дан основной толчок, в связи с формированием внутренней мотивации обучающихся на проявление творческих, личностных установок на конкретный вид деятельности. Знания о психологическом развитии обучающихся помогают правильно разработать задания для урока так, чтобы они соответствовали возрасту, развитию, способностям уровню мышления ребенка. Знания о возрастных изменениях мышления и интересов обучающихся дают возможности своевременно и эффективно реагировать на эти изменения и направлять их в нужном направлении.

Обучающиеся должны овладеть многими приемами обработки и украшения вылепленного изделия – уметь заглаживать его поверхность, прочно скрепить детали, сделать накладки, углубления, рельефы, уметь использовать каркасы, пользоваться стеками, работать с разнообразными пластичными материалами, уметь передавать движение. Лепка побуждает детей создавать динамичные, выразительные образы и коллективные сюжетные композиции, самостоятельно выбирая тему и способ изготовления:

- конструктивный способ – лепка изделий из отдельных частей с последующим их соединением;
- скульптурный (пластический) способ – вытягивание детали из целого куска глины;

- ленточный (декоративный) способ – наложение (налеп) жгутов на предыдущий слой, замазывая внутренние и внешние швы;
- комбинированный способ – использование в работе нескольких способов лепки;
- модульный способ (объемный) – использование каркаса;
- рельефный – плоскостной способ лепки.

Художественная деятельность обучающихся на уроках находит разнообразные формы выражения: изображение на плоскости и в объеме (с натуры, по памяти, по представлению), декоративная и конструктивная работа, восприятие явлений действительности и произведений искусства (слайдов, репродукций).

Так же на уроках проходит обсуждение работ товарищей, результатов собственного коллективного творчества и индивидуальной работы на уроках. Полезно обсуждать и достоинства и недостатки работ, дети сами находят слова (образы) для выражения своего эмоционального отношения.

В поисках сюжетов для творческих работ организуются поездки в Музейный центр, галерею «Стерх», в парки города, делаются зарисовки деревянных резных узор в ИКЦ «Старый Сургут».

Изучение художественного наследия, подбор иллюстративного материала к изучаемым темам, прослушивание музыкальных и литературных произведений (народных, классических, современных) чрезвычайно активизирует внимание детей и развивает творческое объемно пространственное мышление. Находки и зарисовки детей на природе станут основой для будущих композиций.

Список литературы

1. Алексахин, Н.Н. Волшебная глина. Методика преподавания лепки в студии / Н.Н. Алексахин. – М.: Агар, 1999.
2. Боголюбов, Н.С. Лепка на занятиях в художественной студии / Н.С. Боголюбов. – М.: Просвещение, 1999.
3. Чернова, Н.А., Чибизова, А.И. Творческая деятельность как средство развития личности учащихся / Н.А. Чернова, А.И. Чибизова. – Кемерово, 1995.

*Куликова И.А.,
Детская школа искусств № 2,
г. Сургут*

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАЗВИТИИ МЕТРОРИТМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ СОЛЬФЕДЖИО

Актуальной и злободневной во все времена в педагогике была проблема построения эффективного учебно-воспитательного процесса, соответствующего социальному заказу и уровню развития научно-технического прогресса. Более того, необходимо, чтобы школа опережала таковой, смотрела в будущее.

Сегодня учителя-методисты и педагоги-новаторы занимаются разработкой различных педагогических вопросов в сфере обучения. Среди всевозможных педагогических «новаций» особое место занимают «Активные формы и методы обучения и воспитания». Здесь первое место отдаётся проблеме использования игровой деятельности, как средству воспитания и обучения младших школьников.

На сегодняшний день созданы целые системы, где игра - важное средство в работе педагогов. Для решения проблемы школы активно взаимодействуют с детскими садами, проводятся всевозможные психолого-педагогические консилиумы и консультации. Но, однако, не все учителя подходят к этой проблеме творчески, не видят игры, не обращают на неё должного внимания. Между тем игра с возрастом ребёнка занимает всё менее значительное место в его жизни.

В музыке высотные взаимоотношения звуков неотделимы от их временной организации, поэтому чувство метроритма является одним из компонентов музыкального восприятия.

На начальном этапе музыкального воспитания уделяется большое внимание развитию у детей чувства метроритма. Работа эта начинается с первых уроков на занятиях по сольфеджио. На уроках сольфеджио педагог, ставя задачу освоения длительностей ритмического рисунка, размеров, неразрывно связывает данную работу с формированием звуковысотных и ладовых представлений.

Воспитание и развитие чувства ритма – серьезная и ответственная задача в работе с детьми. Теоретически обосновывал Б.М. Теплов, он определял саму суть ритма, считая, что его «основу составляет моторика, а потому и восприятие его должно быть не только слуховым, но и слухо-двигательным» [1, с.192 – 193].

Первоначальное интуитивное восприятие музыки детьми проявляется в различных двигательных реакциях. На уроке они отличают метрические доли хлопками в ладоши, по коленям, шагают под музыку,

подчеркивают пульсацию в различных игровых движениях (игра «ритмическое эхо»). Знакомство с сильными долями на слух также осуществляется вначале интуитивно. Дети отмечают их в играх и упражнениях, основанных на знакомой им музыке из репертуара по слушанию и пению в двухдольном и трёхдольном размере, начать можно с ритмизации собственных имён.

Представление о четвертных длительностях ассоциируется с шагом, о восьмых – с бегом, о половинных – с остановкой. Вначале сопоставляются четвертные и восьмые длительности, позднее вводятся половинная – как остановка в конце музыкальных фраз (дидактическая игра «Петушок», «Прогулка»).

Обычно, при разучивании песни с текстом, уже после первого её прослушивания, ученик «схватывает» ритм песни и без особого труда может её прохлопать. Это ещё не значит, что он осознал соотношение длительностей. Он ещё только прислушивается к этому ритму.

Существуют несколько приёмов и упражнений для осознания ритма, например, пение песенки с одновременной ходьбой на полной ступне (четверти) и на цыпочках (восьмые), пение песенки с одновременной графической записью ритма (длинными и короткими палочками) и, наконец, пение песенки и одновременный показ нарисованных ритмических фигур. В этих упражнениях ценно то, что ритм, не отделяясь от мелодии, воспринимается и осознаётся на её фоне. Первоначальные две ритмические фигуры могут обозначаться условно - вертикально длинная палочка и две коротких.

Ритм является одним из основных средств выразительности музыки.

Лишь упорядоченные во времени музыкальные звуки приобретают определённый смысл. Процесс восприятия ритма неоднократно подвергался психологическим исследованиям. Выявилось, что восприятие ритма всегда связано с двигательным моментом, т.е. человек не просто слушает, но и активно реагирует на музыку движениями своего тела. Обычно сам человек не осознаёт этих движений: они проявляются как бы инстинктивно (отстукивание ног, пальцами, покачивание головой, всем телом и т.д.). Попытка подавления моторных (двигательных) реакций приводит к тому, что человек практически перестаёт воспринимать музыку, либо ритмическая пульсация переходит у воспринимающего в скрытые формы (сокращение мышц гортани, дыхательной мускулатуры и т.д.). Способность, лежащая в основе активного (двигательного) переживания музыки, называется музыкально-ритмическим чувством.

Советский психолог Б.М. Теплов, отмечая моторную природу чувства ритма, указывал, что движения, как таковые, ещё не образуют музыкально-ритмического переживания, хотя и являются органическим компонентом, необходимым условием его возникновения. Это обусловлено тем, что ритм в музыке - носитель определённого

эмоционального содержания. Следовательно, чувство ритма имеет не только моторную, но и эмоциональную природу.

Известно, что художественный образ музыкального произведения передаётся целым комплексом средств выразительности: звуковысотностью, ритмической организацией, ладовыми соотношениями, тембрами и т.д. Слушая музыку, человек воспринимает эти средства благодаря соответствующим способностям (звуковысотным, ритмическим слухом, ладовым чувством и др.).

Необходимое условие развития чувства ритма у детей – активное их участие в музыкальной деятельности. Это значит, что в занятиях любой музыкальной деятельностью – во время пения, слушания музыки, сольфеджирования – ритмическое чувство у детей развивается. В практической работе необходимо строить уроки таким образом, чтобы пение, слушание музыки, музыкальная грамота были взаимосвязаны, дополняли и закрепляли полученные детьми музыкально-ритмические навыки в игровой форме, так как возможности для развития чувств ритма имеются в каждом виде работы. Никакие теоретические знания не должны предшествовать непосредственному ощущению музыкального ритма. До осознания разных сторон ритма и приобретения теоретических знаний о них дети накапливают определённый музыкально-ритмический опыт в виде практических навыков. Повышается творческо-поисковая активность детей. Игровой, увлекательный характер заданий снижает стрессогенный фактор проверки уровня развития, позволяет обучающимся в более полной мере продемонстрировать свои настоящие возможности.

Список литературы

1. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.: Наука. – 2003, – 379 с.

*Лагода Л.Б.,
Сургутский музыкальный колледж,
г. Сургут*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТОНАЦИОННО-СЛУХОВЫХ
УПРАЖНЕНИЙ В.В. КИРЮШИНА В КУРСЕ СОЛЬФЕДЖИО
СО СТУДЕНТАМИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
«МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО ЭСТРАДЫ»**

В 2009 году в Сургутском музыкальном колледже был открыт отдел «Музыкальное искусство эстрады (эстрадное пение)». Для обучения были приняты студенты, как с музыкальной подготовкой, так и без, но обладающие хорошими природными данными. Частично, решить проблему огромной «пропасти» между студентами с подготовкой и без нее, до сих пор помогают решить вокально-слуховые упражнения Владимира Викторовича Кирюшина.

Для развития навыков сольфеджирования В.В. Кирюшиным создано пособие «Интонационно-слуховые упражнения для развития абсолютного звуковысотного музыкального слуха, мышления и памяти». Это пособие, как утверждает автор, основано на 470 наиболее часто встречающихся инвариантах музыкального языка. «Основной дидактический принцип пособия – петь не отдельные ноты, а гармонические сочетания» [2].

Поражает простота идеи Кирюшина. В его упражнениях, как в интервью утверждает сам автор, нет ничего особенно нового, однако при постоянных простых повторениях и запоминании этих мелодий постепенно развивается всё то, что Владимир Викторович называет музыкальным мышлением. Данные формулы-блоки в течение двух десятков лет вычленились (как наиболее повторяющиеся элементы) из тысяч музыкальных произведений различных эпох, стилей, жанров и композиторов. Предлагаемые записи предназначены для того, чтобы каждый мог накопить основную базу интонаций и тем самым создать основу для восприятия музыки самых различных стилей. Автор упражнений утверждает, что сочинял их для того, чтобы помочь быстрее освоить музыкальный язык и приобщиться к творчеству. «Если человек осваивает музыкальный язык, он начинает на нем мыслить» [1].

Студенты с музыкальной подготовкой без особых проблем и с увлечением поют эти упражнения. Разучивание же упражнений студентам без музыкальной подготовки дается достаточно сложно, и начинается эта работа с:

- сольмизации упражнений вне ритма;
- сольмизации упражнений в ритме;
- сольмизации упражнений с тактированием;

- неоднократного прослушивания упражнений в исполнении мальчика-солиста (далее фонограмма «плюс»);
- неоднократного одновременного пропевания упражнений с фонограммой «плюс»;
- пропевания упражнений с фонограммой «минус».

Значительная часть трудностей в первое время возникает именно из-за неуверенного чтения нот при сольфеджировании, поэтому так важно уделить некоторое внимание этому вопросу и проработать навык беглого чтения нот в темпе упражнения. Дирижирование – также одно из самых проблемных «мест» в практике сольфеджирования, если студент концентрируется на исполнении текста в темпе, то, как правило, страдает координация функций рук.

Каждый студент в течение семестра сдает на оценку упражнения согласно теоретическим требованиям программы по сольфеджио. Атмосфера конкурса на этих «аудиторных концертах» зародила мысль проведения конкурса вокально-интонационных упражнений В.В. Кирюшина.

Цели конкурса:

- выявление талантливых и ярких молодых исполнителей, содействие развитию их способностей;
- создание возможности творческого общения;
- популяризация вокальных авторских упражнений В.В.Кирюшина;
- эстетическое воспитание молодежи.

Задачи конкурса:

- развитие традиций певческой культуры;
- повышение исполнительского уровня.

Для оценки выступлений участников конкурса организационный комитет конкурса сформировал жюри из преподавателей теоретических дисциплин и преподавателей отдела эстрадного пения.

В данном конкурсе принимали участие студенты отдела «Музыкальное искусство эстрады». Участники делились на две возрастные группы: студенты 1 курса и студенты 2 курса.

Все участники конкурса были заранее ознакомлены с критериями, по которым оценивались их выступления (ознакомлены с положением). В конкурсных выступлениях исполнялись два произведения, одно – обязательное для каждого из участников возрастной группы, второе – на выбор. Конкурсные выступления проводились в сопровождении фонограммы «минус». Два произведения исполнялись подряд. Общее время исполнения каждого из участников – не более 5 минут.

Выступления участников конкурса оценивались каждым членом жюри по 10-бальной шкале.

Критерии оценки:

- техника и мастерство исполнения;
- чистота интонации, выразительность музыкального исполнения;
- сценическая культура.

Исполнительское мастерство участников конкурса оценивается в каждой возрастной группе.

Лауреатами I, II, III степеней стали участники конкурса, занявшие 1, 2, 3 места по количеству баллов в каждой возрастной группе.

По условиям конкурса дипломантами должны были стать участники конкурса, занявшие 4 место по количеству баллов в каждой возрастной группе, но жюри не стало присуждать звание дипломанта, как и предусмотренные специальные дипломы: «За артистизм».

Жюри так же имело право, в зависимости от достигнутых конкурсантами результатов и в пределах установленного количества премий: присуждать не все премии или делить премии между исполнителями.

Все члены жюри положительно оценили идею проведения данного конкурса, и высказали предложение провести в 2016 году аналогичный конкурс с участием всех курсов отделения эстрадного пения на сцене органного зала с применением профессиональной усиливающей аппаратуры и микрофона. Так же членами жюри было предложено ввести дополнительные поощрительные номинации.

Сами участники конкурса отметили, что данный конкурс, помимо явных успехов в технике исполнения этих упражнений, так же, дал почувствовать сцену и зрителя, быть раскрепощенными перед фото- и видео-камерой.

Важно отметить, что практическое применение упражнений В.В. Кирюшина после их многократного прорабатывания и усвоения интонационных оборотов подготавливают музыкально-слуховую базу обучающихся для перехода к формированию навыков чтения с листа, заучиванию наизусть, сочинению и импровизации. Кроме того, интонационные упражнения серьезно укрепляют активным исполнением полученные на уроке теоретические сведения.

Список литературы

1. Кирюшин, В.В. Битва за генофонд нации/В.В. Кирюшин // [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.life.planet.ee/beregite-detej/vladimir-kiryushin-bitva-za-genofond-naczii.html.
2. Кирюшин, В.В. Интонационно-слуховые упражнения для развития абсолютного звуковысотного музыкального слуха, мышления и памяти / В.В.Кирюшин. – Москва 1992. – 62с.

*Максимова Г.Р.,
Детская школа искусств
им. Ю.Д. Кузнецова,
г. Нижневартовск*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СВЯЗИ С МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИМ РАЗВИТИЕМ РЕБЕНКА И ЕГО ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬЮ

Любая педагогика определяется ответами на четыре вопроса: кого учить, для чего учить, чему учить и как учить.

«Роль педагога состоит в том, чтобы открывать двери, а не проталкивать в них ученика» (Артур Штабель – австрийский пианист и педагог). Самой главной задачей, стоящей перед каждым педагогом, является постоянный поиск наиболее рациональных и результативных путей воспитания каждого отдельного ученика.

Поиск приёмов обучения должен в первую очередь основываться на понимании общих закономерностей формирования и совершенствования музыкальных способностей, развития исполнительской техники, воспитания художественного мышления. Правильная оценка способностей, сил и возможностей ученика, разнообразие методов воздействия на него – всё это определяет стратегию и тактику деятельности преподавателя, логику учебного процесса.

Очень распространённое выражение «мой метод преподавания» в его общем понимании является смесью педагогических средств, приёмов и путей, которые применяет в процессе развития своих учеников. Но в музыкально-педагогической области понятие «метод» расширяется и включает в себя ещё и основные установки самой системы музыкального образования.

Б.А. Струве писал: «Правильная, рациональная педагогическая установка легко может быть сведена на «нет» неправильным, нерациональным применением средств, долженствующих полноценно провести в учебную жизнь данную установку» [3]. Более того, как верно говорит В. Арцруни, «всякое педагогическое воздействие, если подходить к нему неправильно или поверхностно, может оказаться вредным». Потому правильно подобранные методы и формы работы педагога играют важнейшую роль в успешном развитии юного музыканта.

Известно, что организм человека имеет подражательные способности. Использование этой способности человеческого организма имеет место при индивидуальном обучении в классе специальности. Фраза педагога на уроке: «Посмотри, как надо это делать!» является частым и естественным приёмом педагога. Цель иллюстрационного метода: дать наглядное представление о технических навыках игры,

продемонстрировать художественно-музыкальное исполнение отдельной фразы или отрывка произведения. Естественно показы должны сопровождаться соответствующими объяснениями педагога.

Иллюстрационный метод может оказаться отрицательным явлением в педагогике, если он превращается в метод «копирования» педагога, тем самым перестаёт быть методом показа и иллюстрации. «Фотографирование» динамических и агогических художественных элементов игры, акцентировке, и т.д. приводит к «истреблению» в корне творческой инициативы учащегося. Это и есть «механическое натаскивание» в результате которого создаётся формальный копиист.

Смысл рационального подражания в музыкально-исполнительском искусстве Трани (скрипач-педагог XVIII века) охарактеризовал так: «Старайся у каждого большого виртуоза, – говорил он своему ученику Карлу Диттерсдорфу, – будь то певица, скрипач или специалист на другом инструменте, подметить и выделить различные, наиболее ценные, стороны его дарования и исполнения и подражай им, но не дословно, формально, а проводя через твои, тебе присущие чувство и понимание. Тогда из тебя выйдет художник» [4].

Грамотное использование подражательной способности ученика является важнейшим фактором педагогической методики в развитие исполнительских навыков у ребёнка.

Метод «сопоставлений» имеет несомненную значимость в музыкально-художественном развитии ребёнка.

Часто бывает так, ребёнку не удаётся пьеса, например, кантилена. Стоит только взять в работу пьесу противоположного характера, как предыдущая пьеса лирического склада сразу схватывается. Сопоставление со второй, подвижной отличающейся по характеру пьесой помогло ему понять смысл первой.

Близким с принципом сопоставления в музыкально-педагогической практике находится метод «музыкально-художественного параллелизма». Этот метод противоположен - произведения аналогичного характера помогают понять и овладеть изучаемым характером пьесы.

Исходя из индивидуальных особенностей и задач учебного процесса, следует распределить эти принципы в своей работе, т.е. одновременно или последовательно изучать произведения.

Принцип рациональной прогрессивности в развитие юного скрипача Л. Ауэр характеризует так: «Способности начинающего ученика, успехи, которые он делает, и в ещё большей степени здравый смысл преподавателя должны установить постепенный ход его развития и оградить от случайных продвижений скачками прыжками. Очень часто преподаватели дают ученику чересчур трудные, превышающие его умения и пьесы, к которым он ещё не подготовлен... Будучи не в состоянии следить внимательно за точностью интонации, за качеством звука и чистотой

пассажа, он (ученик) кладёт начало игре, лишённой уравновешенности и порядка, а так же ложной технике» [2].

Конечно, «скачки» в развитии исполнительских навыков у ребёнка крайне вредны, когда они навязаны педагогом. Но, так же представить фактическое развитие учащегося без известных колебаний его успеваемости невозможно. Это зависит от многих факторов: обучение в общеобразовательной школе, потенциальные возможности развития находящиеся в «латентном» состоянии, болезни ребёнка и т.д. – всё это приводит к «кривой» развития. Из этого следует вывод, что прогрессивность нельзя представлять в виде ровной линии развития ребёнка. Она выглядит в форме особой «кривой». «Скачки» характерны для развития способных юных музыкантов и получают особую остроту в развитие одарённого ребёнка.

Понятие «пьеса не по силам», естественная способность одарённого ребёнка и так называемый метод «форс-мажора» понятия различные.

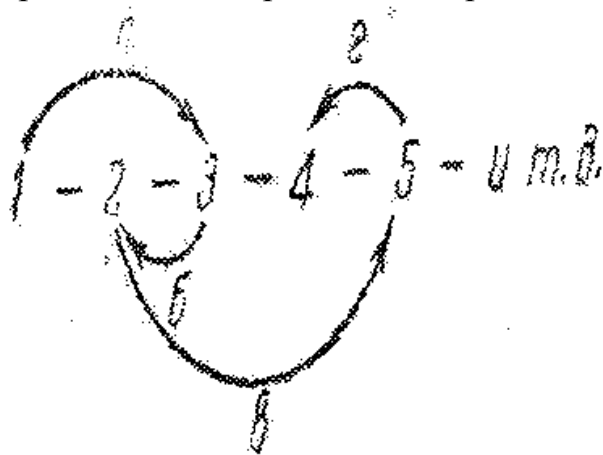
Пьеса не по силам – всегда ненормальное явление, которое ведёт к нарушению постановки, интонации и др. Но то, что одному не «по силам», для другого, более способного, вполне по силам благодаря присущей ему индивидуальной прогрессивности. Учёт индивидуальной прогрессивности и составление на основе её индивидуального плана не является уже методом форс-мажора, так как следует из индивидуальной способности данного организма.

Лишь глубоко изучив индивидуальные особенности ребёнка можно использовать «естественные скачки» в развитии юного дарования. Если педагог не создал полную картину индивидуальной прогрессивности учащегося, лучше перестраховаться и поосторожничать и следовать мудрому совету Л. Ауэра: «Продвигаться по прямой дороге и постепенно, а не скачками». Даже если это «естественный скачок». Так как «задержка» развития юного музыканта никогда не приведёт к тем отрицательным последствиям, которые вытекают из форсированного воспитания исполнительских навыков.

Если учащийся быстро и легко справляется с заданием можно попробовать дать ему более сложное задание. В случае отрицательных результатов нельзя останавливаться на выбранном произведении. Необходимо временно или совсем оставить, развить в ребёнке недостающее и после вернуться к изучению этого произведения.

Часто сложное задание стимулирует работу ученика и двигает его вперёд. Но расценивать этот приём как метод форс-мажора нельзя. Это скорее временные отступления, которые требуют в будущем возвращения к тем этапам развития, через которые был совершён «скачок».

Профессор Эрнст Гейм изображал этот принцип следующей схемой:



Цифры 1, 2 и т.д.- этапы развития по программе;

Стрелочка - изображение «скачков»;

Буквы а, б и т.д. обозначают последовательность усвоения этапов развития.

Методы и формы педагогической работы, являясь средствами учебного процесса, должны служить ученику и вытекать из поставленных задач развития ребёнка.

Список литературы

1. Баринская, А. Начальное обучение скрипача / А.Баринская. – М.: Музыка, 2007. – С. 91.
2. Мильтонян, С. Педагогика гармоничного развития скрипача / С. Мильтонян. – Тверь, 1996. – С.175.
3. Струве Б.А. и его научное наследие [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://ale07.ru/music/notes/song/violo/struve/struve1.htm>.
4. Крюкова В.В. Музыкальная педагогика, Ростов-н-Д. – 2002. – С. 30.

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ В КЛАССЕ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Занятия изобразительным искусством – одно из самых больших удовольствий для ребенка младшего школьного возраста. Они приносят много радости и положительных эмоций, являясь источником развития творческих способностей. Особенностью этого возраста является любознательность, желание познавать окружающую действительность, отзывчивость на «прекрасное». Имея чувственно-эмоциональный опыт и начальные знания изобразительной грамоты, ребенок способен воплотить свой замысел в творческой работе [1].

Необходимость развития изобразительного творчества детей становится очевидной. В работе над развитием детского творчества очень важна роль взрослого. Дети не могут полностью самостоятельно организовать свою деятельность, оценить полученные результаты. Необходимо такое педагогическое сопровождение, при котором не будут подавляться интересы ребёнка, а напротив, будут стимулироваться нестандартные и интересные идеи. Данная рабочая программа по учебному предмету «Основы изобразительной грамоты и рисование» разработана с целью выявления одаренных детей в области изобразительного искусства в раннем детском возрасте и дальнейшего их обучения по дополнительным предпрофессиональным общеобразовательным программам [3].

Учебный предмет «Основы изобразительной грамоты и рисование» занимает важное место в комплексе предметов образовательных программ «Изобразительное искусство». Он является базовой составляющей для последующего изучения предметов в области изобразительного искусства. Рабочая программа по учебному предмету «Основы изобразительной грамоты и рисование» с нормативным сроком обучения для обучающихся поступивших в образовательную организацию в возрасте 5 – 6 лет, составляет 1 год. Занятия проходят в форме группового урока, продолжительностью 30 минут. Периодичность занятий – 2 раза в неделю [1].

Основное время на занятиях отводится практической работе, которая проводится на каждом занятии после объяснения теоретического материала. Создание творческой атмосферы на занятии способствует появлению и укреплению у ребенка заинтересованности в собственной творческой деятельности. С этой целью педагог знакомит детей с работами художников и народных мастеров с шедеврами живописи и графики. Важной составляющей творческой заинтересованности учащихся является

приобщение детей к конкурсно - выставочной деятельности (посещение художественных выставок, проведение бесед и экскурсий, участие в творческих конкурсах).

Несмотря на направленность программы к развитию индивидуальных качеств личности каждого ребенка, проводятся и внеклассные мероприятия (организация выставок, проведение праздников, тематических дней, посещение музеев и др.). Это позволяет объединить и сдружить детский коллектив [1].

Основные цели и задачи:

1. Развитие творческих способностей детей посредством изобразительной деятельности. С этой целью:

- обучать техническим приёмам и способам изображения в разных видах изобразительности;
- формировать способность оперировать представлениями и преобразовывать их на основе накопленных знаний, опыта и воображения для создания собственных изобразительных работ творческого характера.

2. Развитие мелкой моторики кисти и пальцев, пластики рук.

3. Развитие познавательной активности детей. С этой целью:

- воспитывать стремление к овладению знаниями и способами действия, делать волевые усилия для достижения поставленной цели;
- поддерживать взаимосвязь между занятиями по изобразительности и занятиями по ознакомлению с окружающим миром;
- воспитывать культуру деятельности, формировать навыки сотрудничества, а именно: создавать благоприятный эмоциональный климат в группе; организовывать процесс обучения в подгруппах, для осуществления индивидуального подхода к детям; создавать условия для совместной изобразительной деятельности детей, обучать правилам и средствам общения, позволяющим вступать в контакты; воспитывать уважение и интерес к изобразительности другого, умение замечать затруднения товарища и оказывать помощь.

Программа имеет цикличную структуру, что позволяет возвращаться к изученному материалу, закрепляя его и постепенно усложняя.

Методы обучения: дидактические игры, игровые упражнения, занимательные и требующие творческого подхода задания, проблемно-игровые ситуации.

Требования к уровню подготовки детей. Раздел содержит перечень знаний, умений и навыков, приобретение которых обеспечивает программа «Основы изобразительной грамоты и рисование»:

1. Знание различных видов изобразительного искусства.
2. Знание основных жанров изобразительного искусства.

3. Знание основ цветоведения (основные и составные цвета, малый и большой цветовой круг, контрасты, тон, цветовые гармонии и др.).
4. Знание разнообразных техник и технологий, художественных материалов в изобразительной деятельности и умение их применять в творческой работе.
5. Знание основных выразительных средств изобразительного искусства.
6. Навыки организации плоскости листа, композиционного решения изображения.
7. Навыки передачи формы, характера предмета.
8. Умение отражать в своей работе различные чувства, мысли, эмоции.
9. Умение правильно оценивать и анализировать результаты собственной творческой деятельности [1].

Табл. 1

Учебно-тематический план

№	Наименование тем	Количество часов
1	Беседы о живописи и о рисунке как видах искусства.	2
2	Первое знакомство с графикой	4
3	Знакомство с красками. Теплые и холодные цвета	2
4	Виды штрихов	2
5	Форма и цвет предметов	4
6	Геометрические фигуры	2
7	Орнамент	4
8	Геометрический орнамент	4
9	Растительный орнамент	4
10	Цветные кляксы	2
11	Снегири на ветке (техника тычка)	2
12	Рисунок бабочки в тоне	2
13	Рисунок бабочки в цвете	2
14	Сказочная птица	2
15	Натюрморт из фруктов	4
16	Натюрморт из контрастных предметов	4
17	Изображение кружки	4
18	Натюрморт из 2-х предметов	4
19	Натюрморт из 2-х предметов в цвете	4
20	Животные наши друзья	4
21	Изображение птиц	2
22	Изображение животных	2
23	Самостоятельная работа	2
	Всего за 1 год обучения	52

Содержание программы:

Тема 1. Беседы о живописи и о рисунке как видах искусства.

Задачи: Формировать об изучаемом предмете, развить интерес к миру изобразительного искусства.

Демонстрация работ в различных техниках.

Тема 2. Первое знакомство с графикой.

Задачи: Познакомить учащихся с элементарными основами рисунка; учить рисовать прямые и кривые линии, развивать технику работы карандашом.

Материалы: бумага, карандаш, ластик.

Тема 3. Знакомство с красками. Теплые и холодные цвета.

Задачи: Познакомить с чудесным свойством цвета преобразовать окружающий мир, с теплыми и холодными цветами.

Материалы: бумага, гуашь, кисти, палитра, стаканчики.

Тема 4. Виды штрихов.

Задачи: Упражнения в проведении линий различной толщины. Развивать у детей воображение, интерес к результатам рисования, понимание рисунка, как средства передачи впечатлений.

Материалы: бумага, карандаш.

Тема 5. Форма и цвет предметов.

Задачи: Заливка основным цветом силуэтов овощей и фруктов.

Материалы: бумага, гуашь, кисти, палитра, стаканчики, муляжи.

Тема 6. Геометрические фигуры.

Задачи: Построение квадрата и вписать в него окружность. Научиться рисовать геометрические фигуры.

Материалы: бумага, карандаш.

Тема 7. Орнамент.

Задачи: Изображение орнамента, последовательность, ритм. Развивать воображение, творчество.

Материалы: бумага, карандаш.

Тема 8. Геометрический орнамент.

Задачи: Развитие сосредоточенности, внимания. Понятие ритма. Смешивание красок методом наложения одного цвета на другой.

Материалы: бумага, гуашь, кисти, палитра, стаканчики.

Тема 9. Растительный орнамент.

Задачи: Изображение растительного орнамента со штриховкой различной тональности. Развитие фантазии. Материалы: бумага, карандаш.

Тема 10. Цветные кляксы.

Задачи: Знакомство с техникой «кляксография». Создание необычных образов.

Материалы: краски, бумага, трубочка или соломинка, пластиковая ложечка [2].

Тема 11. Снегири на ветке (метод «тычка»).

Задачи: Формировать у детей обобщенное представление о птицах. Пробуждать интерес детей к известным птицам. Учить рисовать снегирей, используя метод «тычка».

Материалы: бумага, гуашь, кисти, жесткая кисть, палитра, стаканчики [2].

Тема 12. Рисунок бабочки в тоне.

Задачи: Симметрия, пропорциональные отношения.

Материалы: бумага, карандаш.

Тема 13. Рисунок бабочки в цвете.

Задачи: Освоение красочных многообразных оттенков. Воспитывать самостоятельность в создании образа.

Материалы: бумага, гуашь, кисти, палитра, стаканчики.

Тема 14. Сказочная птица.

Задачи: Закрепление изучения графики. Материалы: бумага, карандаши.

Тема 15. Натюрморт из фруктов.

Задачи: Учить выполнять изображения с натуры, различать оттенки красок. Изображение фруктов, овощей на фоне серой драпировки.

Материалы: бумага, гуашь, кисти, палитра, стаканчики, муляжи.

Тема 16. Натюрморт из контрастных предметов.

Задачи: Натюрморт из контрастных предметов: цилиндр и черная кружка. Учить располагать изображение по всему листу: выше, ниже, правее, левее.

Материалы: бумага, карандаш

Тема 17. Изображение кружки.

Задачи: Развивать умение анализировать форму, цветовую окраску предметов.

Материалы: бумага, гуашь, кисти, палитра, стаканчики

Тема 18. Натюрморт из 2-х предметов.

Задачи: Простой натюрморт из 2-х предметов: кружка, яблоко.

Материалы: бумага, карандаш.

Тема 19. Натюрморт из 2-х предметов в цвете.

Задачи: Простой натюрморт из 2-х предметов в цвете: кружка, яблоко.

Материалы: бумага, гуашь, кисти, палитра, стаканчики.

Тема 20. Животные наши друзья.

Задачи: Совершенствовать умение работать в различных техниках. Учить, наиболее выразительно, отображать образ животного. Развивать чувство композиции.

Материалы: бумага, карандаш.

Тема 21. Изображение птиц.

Задачи: Развитие умений анализировать пропорции.

Материалы: бумага, гуашь, кисти, палитра, стаканчики.

Тема 22. Изображение животных.

Задачи: Совершенствовать умение работать в различных техниках. Учить, наиболее выразительно, отображать образ животного. Развивать чувство композиции. Передача цветового сходства.

Материалы: бумага, гуашь, кисти, палитра, стаканчики.

Тема 23. Самостоятельная работа «Моя любимая игрушка».

Задачи: Развитие творческой фантазии.

Материалы: бумага, гуашь, кисти, палитра, стаканчики.

Список литературы

1. Зеленина, Е.Л. Играем, познаем, рисуем / Е.Л. Зеленина. – М.: Просвещение, 1996.
2. Комарова, Т.С. Как научить ребенка рисовать / Т.С. Комарова. – М.: Столетие, 1998.
3. Методическая разработка по рисованию [Электронный ресурс] / Режим доступа <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/izo/2012/11/02/osnovy-izobrazitelnoy-gramoty-i-risovanie>.
4. Образовательная социальная сеть [Электронный ресурс] / Режим доступа. <http://nsportal.ru/kultura/izobrazitelnoe-iskusstvo/library/2015/10/07/programma>.
5. Образовательная программа для отделения раннего эстетического развития [Электронный ресурс] / Режим доступа <http://fs.nashaucheba.ru/docs/270/index-1151613.html>.

*Талмазан В.В.,
Детская школа искусств,
г. Нефтеюганск*

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ С МАЛЕНЬКИМИ СКРИПАЧАМИ

Младшим школьникам, с их преимущественно наглядно-образным мышлением и малым по объёму запоминанием, неустойчивым вниманием, нужно помочь войти в мир музыки, помочь её услышать и понять. В связи с этим, в организации занятий с детьми младшего школьного возраста применяются дидактические игры, которые выполняют роль усиления познавательного интереса, облегчения сложного процесса учения, ускорения развития. Для большинства младших школьников характерен высокий уровень эмоциональной отзывчивости, что делает этот возраст благоприятным для занятий. Включая в занятия дидактические игры, нужно ясно представлять, какие задачи могут быть решены в процессе их проведения. Доказано, что знания, усвоенные без интереса, которые не окрашены положительным отношением, эмоциями, не принесут пользы. В этом возрасте значительно развито непроизвольное внимание, которое нужно стремиться поддерживать интересом, занимательностью. Значит, надо вводить в уроки игровые ситуации. Частая демонстрация упражнения - это уже действие на память. Посмотреть, проговорить, закрыть глаза, представить себе увиденное; эта работа займет 2-3 минуты, но повторять ее следует несколько занятий подряд, через 10-ти дневный перерыв повторить вновь. Развивать внимание и тренировать память нужно в системе. Со временем задания будут усложняться. Например, с участием куклы Минутки можно провести игру «Успей запомнить за минуту»: «Какой ритмический рисунок запомнил?», «Куда и как идет движение в нотках?», «Сколько слов запомнятся из волшебной шкатулки?» (здравствуйте, добрый день, до свидания, доброе утро, спокойной ночи, извините, пожалуйста, спасибо, будьте добры, простите). «Какими словами можно описать какой может быть характер мелодии?» (торжественная, радостная, спокойная, грустная, нежная, шутливая, энергичная, мощная, ликующая...).

Игровые ситуации должны быть прежде всего обучающими, чтобы привлечь внимание ученика к новым знаниям, заставляя его мыслить. В ходе игры дети незаметно для себя выполняют различные упражнения и действия, которые сами по себе могут быть скучными. Разнообразные игровые действия, при помощи которых решается та или иная техническая задача, усиливают интерес детей к предмету. Увлеченные игрою, дети незаметно для себя приобретают определенные знания, умения и навыки игры на инструменте.

Приведу некоторые из возможных вариантов игр:

- установление изучаемой нотки на инструменте («Чей голосок»), определение места нотки («Какой спрятался звук?»);
- придумывание слов на заданный ритмослог;
- игра «Живые нотки». Ученику выдаются нотки, он должен найти их местоположение на инструменте;
- составление ритмослогов по картинкам с четверостишьями;
- подбор нужного четверостишья к ряду ритмослога;
- деление слов на слоги, подсчет количества слогов в слове выделение ударного слога. Простукивание двух слогов, выделяя ударный слог громким стуком;
- стихотворная форма словарного материала (веселые стихи, рифмованные упражнения, правила в стихах и так далее) благотворно влияет на выработку оптимального темпа и ритма речи, на выразительное чтение.

Следующие задания нацелены на работу над звукоизвлечением:

- «Смычок – невидимка». К.К. Родионов предлагал такое упражнение для начинающих: очень легко держа смычок, положить его на струну серединой, не допуская ни малейшего скрипа, и так же легко приподнять. Прodelать это несколько раз для ощущения веса смычка;
- ведение ровного звука целым смычком. (Образ «скольжение на лыжах»). Нарисовать на листе длинную прямую линию. Равномерно, без толчков и остановок вести по ней пальцем и одновременно пропеть гласную «о» все время на одной высоте;
- для ощущения веса смычка у колодки – «Самолет»;
- провести смычок по струне от его середины до конца и обратно до середины (то есть в более легкой части смычка, не дающей скрипа), а по мере приближения смычка к колодке незаметно приподнять смычок и довести его до колодки уже над струной. У колодки поставить смычок на струну и расслабить руку;
- штрих стаккато «Шаги гнома» (Образ маршировка);
- нарисовать на листе прерывистую линию - - - - -
Равномерно вести по ней пальцем, пропеть гласную «о» с перерывами в звучании;
- «Песочек» – короткое деташе в средней части смычка, подготавливающее в будущем сотийе;
- «Стрела» – вырабатывается острый штрих мартле;
- «Мячики» – ведется подготовка к исполнению в будущем штриха спиккато в нижней части смычка;
- «Волна и радуга» – упражнения на соединение струн.
- «Надуваем шарик» – определения крещендо и диминуэндо;

- звук увеличивается, или уменьшается по мере проведения его на целый смычок;
- игра «Музыкальный паровоз» на примере пьесы Г. Эрнесакса «Едет, едет паровоз». Ученик - машинист, а педагог - дежурный по станции. Вначале прохлопывается ритм: отправление, начало движения и движение в пути. Затем, учеником исполняется пьеса Г. Эрнесакса «Едет, едет паровоз», как припев на протяжении всего урока, представляя себя машинистом поезда. Эту пьесу предлагается исполнять различными вариантами (щипком, отрывками на снятия смычка у колодки, у конца, штрихом деташе с распределением смычка, мартле, стаккато; легато; на другой струне). Остановками станций могут быть пройденные пьесы или любая намеченная работа на уроке, которая подхватывается ребенком без напряжения;
- «Солнечная» – тучка с солнышком опять в прятки начали играть: Только солнце спрячется – тучка вся расплещется, только солнышко взойдет – в небе радуга цветет. (Декламация текста с разным настроением);
- «На морском берегу» (вытянув руки перед собой, ученик плавно разводит их в стороны, а затем снова соединяет. На сильные доли «брызгается водой» или кистями рук « бьёт по воде»);
- импровизация на инструменте. Вопрос. Ответ. Сочинение ответа.

В жизни ребенка дидактическая игра имеет такое же значение, как для взрослого работа, служба. Игровые ситуации создают условия для сотворения собственного мира, пробуждают в младшем школьнике творческое отношение к жизни. Таким способом воспитываются те физические и психологические навыки, которые будут необходимы для работы: активность, творчество, умение преодолевать трудности и др. Можно использовать в своей педагогической работе некоторые приемы и методы О. Мильтонян, Е. Жигалко, Е. Казанской, Л. Стоклицкой.

Список литературы

1. Жигалко, Е., Казанская Е. Музыка, фантазия, игра / Е. Жигалко, Е. Казанская, СПб.: Композитор. – 1999.
2. Стоклицкая, Т.Л. 100 уроков сольфеджио для самых маленьких / Т.Л. Стоклицкая. – М.: Музыка, 1998. – 167 с.

*Царегородцева Л.М.,
Центр искусств для одаренных детей Севера,
г. Ханты-Мансийск*

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОФЕССИЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Становление специалиста сферы искусства – сложный, многогранный и во многом противоречивый процесс. Его важнейшая составляющая расположена в образовательной сфере, и тем самым подразумевает необходимость усвоения определенным образом структурированного объема знаний, навыков, умений, а также традиций и норм художественной деятельности – то есть признанных образцов творчества, самой практикой бытования отнесенных в разряд высочайших достижений и стандартов художественного творчества. Вместе с тем, их изучение естественным образом оказывает определенное воздействие на образ художественного мышления обучающегося, в какой-то мере подавляя природное индивидуальное своеобразие формирующейся творческой личности.

В творческом образовательном учреждении, как и в любом другом, усвоение, выполнение образовательного стандарта – это условие документального подтверждения получения высшего образования. «Стандарт – от англ. Standart – норма, образец, мерило – в широком смысле слова – образец, эталон, модель, принимаемые за исходные для сопоставления с ними других объектов...»[1, с. 410]. В настоящее время образовательная деятельность творческого колледжа, либо вуза основана на государственном образовательном стандарте, включающем помимо всего прочего и количество посещенных учебных часов. Но мы знаем и о прецеденте и практике «экстернатуры» – способе обучения, основанном на проверке, аттестации знаний студента при сокращенном количестве учебных часов.

Однако возникает вопрос: специалист – выпускник творческого образовательного учреждения – скорее представитель культуры или все-таки искусства. И этот вопрос не случаен, практика разделения данных понятий существовала, и был, к примеру, в России дореволюционной диплом «свободного художника».

Если вдуматься, то в клишированном выражении «сфера культуры и искусства» скрыто глубокое противоречие, поскольку это как раз именно разные области человеческой деятельности. Такое явление как культура своей целью имеет сохранение художественных ценностей и обеспечение преемственности социумно-культурных традиций. А вот художественное

явление, претендующее, либо уже причисленное к категории «произведение искусства», безусловно должно нести в себе черты новых достижений развития Духа человеческого, до этого никем не открытых, не примеченных, черты яркой индивидуальности Художника, сумевшего отразить, раскрыть в своем творчестве новые грани многоликого мира и Вселенной человеческой фантазии и воображения.

И, конечно же, деятельность только репродуктивного характера по определению не может быть отнесена к категории творчества.

Один из сложнейших вопросов художественной педагогики – соотношение формирования творческой личности и процесса усвоения стандартов профессиональных требований.

По нашему мнению, один из наиболее эффективных способов решения данной проблемы лежит в сфере практической деятельности студента. Именно при создании творческой концепции, *интерпретации* в процессе исполнительской деятельности раскрывается потенциал и художественная суть формирующейся индивидуальности. Вполне возможно, что именно при решении вопросов прочтения, осмысления и реализации художественного текста (музыкально-семиотического, словесно-вербального, пластического и т.д.) возникает ситуация, позволяющая выявить, активизировать и применить внутренние природные ресурсы таланта, оставаясь при этом в рамках образовательных стандартов. Выдающаяся пианистка Вера Васильевна Горностаева, цитируя Бернарда Шоу, говорила, ... «что есть тысяча способов сказать слово «да» и слово «нет», но есть только один способ написать его» [2, с. 38].

Еще одна проблема связана с требованиями универсальности знаний и необходимостью владения достаточно достоверной информацией о развитии человечества в разрезе истории культуры. Но к настоящему времени мы имеем дело с практически беспредельным числом объектов культурно-художественных достижений человечества за весь огромный период его развития.

И в процессе освоения этих знаний мы уже не можем полагаться только на интеллектуальные возможности человека (к сожалению, достаточно ограниченные), но вынуждены привлекать новые способы обработки информации, опять же требующие дополнительных усилий, времени и ... новых знаний и навыков.

И все же еще раз подчеркну, что для специалиста художественной профессии информация сама по себе имеет вспомогательное значение. Существенным оказывается лишь внедрение этой информации в творческое решение и наличие в нем признаков эстетической значимости и художественной ценности, вкупе с раскрытием хоть в какой-то степени нового, ранее не выявленного содержания художественного объекта. В этом отношении колоссальное значение имеет накопление собственного

опыта молодого специалиста, для чего необходимо наличие дополнительного временного ресурса, интеллектуальных и физических сил. Само собой разумеется, что ни один учебный план такие моменты досконально учесть не может. Решение этих проблем как бы остается за рамками государственной стандартизации, а так называемые трудозатраты студентов и преподавателей творческих образовательных учреждений учитываются крайне опосредованно.

Проблема воспитания творческой индивидуальности очень широка и многоаспектна. Сочетание норм и свободы творчества, точности знаний и поиска верного художественного решения среди множества ошибочных, профессиональная унификация и уникальность собственного художественного мировоззрения – из таких противоречий сплетена специфика формирования молодых специалистов художественных профессий.

Список литературы

1. Большая советская энциклопедия, т. 24 (I). – М.: Сов. Энциклопедия, 1981.
2. Горностаева, В. Два часа после концерта / В. Горностаева. – Дубна: Свента, 1995. – 223 с.

*Юнусова Е.А.,
Детская школа искусств,
г. Нефтеюганск*

БЫТЬ УВЛЕЧЁННЫМ И ПЫТЛИВЫМ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТВОРЧЕСТВЕ

Проблема работы с одаренными детьми чрезвычайно актуальна для современного российского общества, к системе дополнительного образования в сфере культуры и искусства предъявляются сегодня высокие требования. Особенно актуален поиск путей в подходе к развитию личности одаренного ребенка, системе работы, максимальном развитии умений, навыков, творческих способностей. Жизнь требует от специалистов дополнительного образования подготовки выпускника, способного адаптироваться к меняющимся условиям жизни, коммуникабельного и конкурентоспособного. По работе с одарёнными детьми современный педагог должен, систематично выстраивать и совершенствовать индивидуальную траекторию образовательного процесса. Считаю, важно определить основные задачи и направления работы с одаренными детьми в системе дополнительного образования, отвечающие его способностям и творческому развитию, а также современным тенденциям общества.

Профессию учителя сравнивают с профессией хирурга, а преподавателя художественного творчества с врачом детских сердец, именно он вскрывает и освобождает безграничный источник творчества, используя только один инструмент не видимый, но значимый это – профессиональный опыт. Опыт, который приходит с годами, с учениками, с пытливым разумом преподавателя. В его волшебном ларце множество приёмов, методов и форм работы над творческим потенциалом ученика.

Учебной программой по предмету «Изобразительное искусство» предусмотрено начальное ознакомление с видами и приёмами работы графики, живописи, композиции для плавного вхождения в данные предметы уже как самостоятельные в старших классах. Разрабатываются, практикуются, апробируются разнообразные формы и методы обучения художественному творчеству [1]. С годами появились правила:

1. Художник должен тренировать свою руку, память и фантазию.
2. Не огорчаться над ошибками, находить творческие решения к её устранению, преобразованию.
3. Быть увлечённым и пытливым, ведь только художественное творчество так тесно переплетается с нашим прошлым, настоящим и будущим.

Здесь представлена часть творческого проекта выпускника по учебному предмету «Композиция» в качестве методического поиска.

Цель творческого проекта: обеспечение возможности творческой самореализации личности в художественной деятельности через разнообразие форм и методов практической деятельности.

Задачи творческого проекта:

1. Организация системы поисково-исследовательской работы обучающихся. Формирование творческие способности обучающихся, через разнообразие форм и методов практической деятельности.
2. Развитие способности к эмоционально целостному восприятию произведений изобразительного искусства.
3. Воспитание нравственные и эстетические чувства любви к родной природе, многонациональной культуры своего народа.

Прогнозируемые результаты:

1. Формирование системы работы с одаренными учащимися.
2. Творческая самореализация выпускника.
3. Обеспечение преемственности в работе по учебным предметам «Живопись», «Рисунок», «Композиция», «Изобразительное искусство».

В 2015 году 11 мая Аникаев Богдан защитил творческую итоговую работу, в которой активно использовал метод «Дудл» [2].

Из пояснительной записки Богдана: «Тема моего творческого проекта: «Travel» – моё путешествие! Эта тема выбрана, потому что мне интересна культура и искусство разных стран.

Путешествовал по Европе. Мне нравится готика, замки, рыцари и т.д. Центр моего триптиха – увеличенная композиция, которая выполнялась на летнем пленере в позапрошлом году, когда все границы открыты и наше путешествие на Украину на машине было увлекательным, познавательным, а теперь и историческим! Была определена технику исполнения – графика».

Цель работы: Выполнить триптих по личным наблюдениям о путешествиях методом «Дудл» в графическом материале (рис. 1) .

Задачи: Дать историческую справку о творчестве художников Альбрехта Дюрера, Эшера Маурица Корнелиса. Изучить творчество художника-графика современности Винса Лоу. Изучить и применить на практике композиционное построение триптиха. Изучить и применить на практике метод «Дудл». Отработать графическую технику [3].

Практическая часть: На основе изученного и собранного материала был определен формат композиции (триптих А3, А2, А3), стиль, манера исполнения, выбран графический материал – гелиевая ручка. Сюжет триптиха выполнен в стиле «Дудл», так как опыт работы в данном направлении уже имеется.

В творческой работе были использованы пленэрные зарисовки Праги, Таиланда, России.

Этапы практической работы: с помощью гелиевой чёрной ручки на листах, но сначала были нарисованы небольшие эскизы карандашом. Затем рисунки переносились на большие листы карандашом, а потом обводились чёрной ручкой буквы аккуратно, далее заполнялся формат тематическими и смысловыми элементами. Самый сложный этап – это разбор композиции по выразительному пятну и тону. Для акцента в работе добавлялся цветной карандаш.

Обычная гелиевая ручка, которой пишут в школах и офисах - отличный инструмент для рисования. Ключевое преимущество такого инструмента заключается в том, что графические рисунки, выполненные гелиевой ручкой, всегда получаются четкими, а главный недостаток - нарисованное уже не сотрешь.

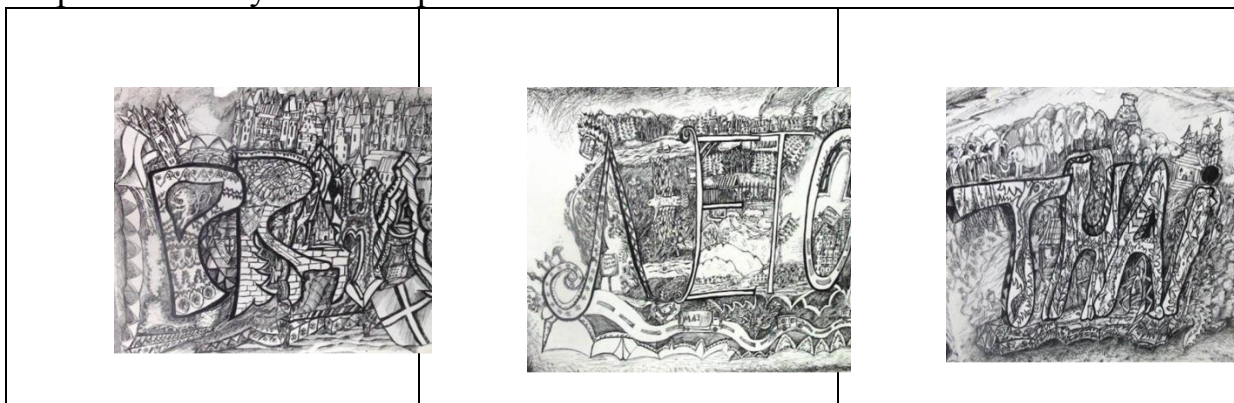


Рис. 1. Триптих «Travel» – Мое путешествие. Автор Аникаев Богдан, 2015.

Внедрение системы работы с одаренными детьми, через описанную форму работы, позволяет создать условия для успешной самореализации творческого потенциала. Добиваясь максимального развития умений, навыков, познавательных и специальных способностей обучающихся. А главное, подготовить выпускника, способного адаптироваться к меняющимся условиям общества, коммуникабельного и конкурентоспособного.

Список литературы

1. Тематическая композиция [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://art-teacher.ru/archives/1772>.
2. Архив дудлов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.google.com/doodles.
3. Рисунок. Полный курс / С. Смит. – М.: Астрель, 2002.

СЕКЦИЯ 4
ВОЗРОЖДЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ И ФОЛЬКЛОРНЫХ
ТРАДИЦИЙ. РАЗВИТИЕ РУССКОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ
В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*Капкан Н.В.,
Детская школа искусств № 2,
г. Лянтор*

РАБОТА НАД ЭЛЕМЕНТАМИ «РАЗГОВОРНОЙ» МАНЕРЫ
ЗВУКОБРАЗОВАНИЯ В РУССКОМ НАРОДНОМ ПЕНИИ

Обучение народному пению - дело тонкое и сложное. Сложность его в полной простоте и естественности которое говорит о высокой культуре народного пения.

Главным методическим принципом в обучении народному пению является естественная «разговорная» манера пения, т.е. установка «пою, как говорю» Определение естественное исходит из того, что самой природой человеку дано открытое речевое начало и «открытый голос». Народные певцы любой национальности поют в открытой и разговорной манере.

Песня рождается на осознанные и прочувствованные слова. Следовательно, она имеет приоритет смыслового начала. Однако механизм произношения слов в разговоре и в пении имеет различия. В разговорном общении люди говорят, как придется. Ясно проговариваются ударные слоги, а безударные – скороговоркой, как-бы «съедаются», а мозг слушателя, улавливая интонационные посылы, домысливает и расшифровывает информацию. Певческая же речь должна укладывается в метроритм мелодии. Речевые логические ударения и метрические сильные доли не всегда совпадают. Непривычная протяженность мелодии с ее внутрислоговыми распевами заставляет, язык длительно и фиксировано распевать гласные к чему он не привык в разговорной речи. Здесь возникает непривычная для бытовой слитной скороговорки протяженность гласных (особенно неударных) и необходимость в переносе согласных. Поэтому впечатление живой разговорной речи во время пения должно создаваться путём переучивания привычной разговорной речи в певческую, так, как до выработки автоматического навыка старая привычка срабатывает быстрее, чем учащийся успеет сообразить, как надо. Выход один – формировать певческое мышление и нарабатывать новые координации, до автоматизма тренируя свой артикуляционный аппарат, в основном это касается языка и нижней челюсти.

Нижняя челюсть во время пения самая активная часть артикуляционного аппарата. Она, как челнок непрерывно и плавно двигается: вперед – вниз, назад – вверх.

Исходя из требований певческой установки, все гласные должны произноситься в единой округленной форме, которая достигается посланным вперед, и собранным у основания нижних зубов языком. Язык при этом энергично подается вперед, опуская при этом гортань и открывая зев. Встреченные на его пути нижние зубы, не дают ему вытянуться во всю длину и заставляют сжаться в форму «ложечки». Это положение создает дополнительный «микрорезонатор», который собирает и посылает звук в нужном направлении. При округленном пении внутренняя и внешняя форма ротоглоточного рупора принимает значительно более вертикальное положение по сравнению с горизонтальным, которое наблюдается при плоском и крикливом пении. В остальном происходят естественные при произношении слов изменения ротоглоточной полости. Возникающие при этом неудобства и затруднения легко преодолеваются усилением энергии звукопотока.

Упражнение для тренировки языка и нижней челюсти:

1. Губы растянуть в улыбку и сложить в трубочку.
2. Вытянуть язык вперед, попытаться достать подбородок и вернуться в исходное положение.
3. Вытянуть язык вперед и попытаться достать кончик носа и вернуться в исходное положение.
4. Играть в «прятки»: быстро высовывать язык и «прятать» его внутрь рта.
5. Упереться языком в нижние зубы и с силой выталкивать их вместе с нижней челюстью вперед.
6. Приложить язык к твердому небу и вибрировать, подражая мурлыканью кошки.
7. Кончиком языка упруго и поочередно прикасаться к основанию верхних зубов передней части, середине и верхней части твердого неба, после каждого касания возвращая язык к основанию нижних зубов.
8. Энергично произносить согласные звуки, постоянно возвращаясь к гласной А, и упираясь при этом в основание нижних зубов: Х-А, К-А, Г-А, Н-А, Ж-А, З-А, Б-А, В-А, М-А. Тоже самое произносить, возвращаясь на буквы Ы, Е, И, О, У.
9. Произносить слоги быстро и легко с малой амплитудой: ХА-ХА-ХА, КА-КА-КА и т.д.
10. Произносить, не поднимая языка следующий ряд йотированных гласных: И-Е-Я-ЙО-Ю. Постоянно ускорять темп, подражая стуку колес поезда и акцентируя фонему Я.

11. Произносить гласные А, О, У с различными интонациями: удивления, испуга, радости, вопроса, угрозы и т.д.

Закончить упражнение зеванием, ощущая при этом, как открывается глотка. Позевать несколько раз и убедиться, что при позыве к зеванию начинается энергичное движение языка к нижней челюсти вперед и вниз, в результате чего полностью раскрывается зев.

Речевой элемент в русском народном пении играет ведущую роль по отношению к вокальному. Именно это обуславливает специфический характер народной манеры звуковедения. В результате народное пение предстает, как «озвученная речь» или речь нараспев.

Из своего опыта знаю, пока учеником не будет достигнуто отчетливое, ясное и распевное произношение не будет хорошо звучать голос. Поэтому на начальном этапе обучения необходимо развивать навык речепения. Начинаем мы с наблюдения за речью, и воспроизведения различных интонационно-смысловых фраз:

1. Интонирование попевки вне музыкального тона, с определенной интонацией.
2. Интонирование этой же попевки на определенном музыкальном тоне.

Слова пропеваются на звуковом потоке, в удобной тесситуре. Главное внимание на словозвук, как единое целое. Необходимо следить за соблюдением логики речи: волевым распевом смысловых ударных гласных и «скороговорочным» безударных. Такой вид упражнений помогает понять и ощутить музыку речи, при этом выделить речевую интонацию, которая в пении соединяясь с музыкальной, является началом всех начал.

3. Следующая фаза музыкальной интонации – образование мотивов: линия звучания которых, держится в основном на одном звуке, выделяя концовку переходом на секунду или терцию вверх или вниз, или несложных мелодий.

Самым важным в работе над мелодическими интонационными упражнениями, является приучение слуха к наиболее характерным и часто встречающимся попевкам. Это фразы или целые предложения из русских народных песен различных жанров. Эти попевки очень хороший учебный материал. Они удобны для пения, потому, что отшлифованы поколениями народных певцов.

С помощью таких упражнений мы решаем несколько задач: во-первых, развиваем музыкальный слух и память, осваивая при этом национальный попевочный словарь, во-вторых учимся интонировать сложные мелодии, а также решаем дикционные проблемы, учимся выделять смысловое ударение, удерживая мысль от начала фразы до ее логического завершения, учимся формировать гласные в единой манере.

Следующим элементом «разговорной» манеры пения является выделение ударений.

Очень часто можно наблюдать, как учащийся на просьбу выделить ударную гласную, ударяет по ней впереди стоящим согласным звуком. В результате слышим грубое скандирование по слогам. Это происходит от того, что в сознании ученика «засел» термин «ударные гласные». Но ударность осуществляется интонационной растяжкой гласной, а не «лобовым» ударом; и особую функцию тут выполняют неударные гласные, а именно – роль ауфтакта, подготавливая энергичный распев ударной гласной.

Например: слово земляниченька. Если представить пение в виде волны, то Я это большая волна, на гребне которой распевается ударная И, таким образом подготовительные неударные гласные должны распеваться с нарастающей энергией волны, в которой заложена энергия последующей ударной гласной.

Очень важным элементом «речевой» манеры пения является выделение логического ударения. Это не столько формально-силовое выделение сколько выразительное интонирование. Динамическому выделению логического ударения должно обязательно сопутствовать темброво-смысловое подчеркивание ударных слов с некоторой темповой оттяжкой. Слово, несущее на себе логическое ударение, может быть спето и тише других, но сосредоточение мысли на нем и особо выразительное произношение уже делает его логически ударным.

Станиславский говорил: «Пойте мысль», подчеркивая тем самым необходимость «протянуть мысль» от начала фразы к ее логической вершине.

Выразительность русского народного пения заложена в интонационной остроте и разнообразии русской речи, оттенки которой проявляются по разному, в различных типах интонирования. Это размеренная беседа, жалобный причет, нежное убаюкивание, шутливая скороговорка и т.д.

Принцип пения от слова с приоритетом смысловой интонации это не только способ пения, но и способ мышления, который мы преподаватели обязаны формировать и развивать у своих учеников с первых уроков и на протяжении всего обучения.

Список литературы

1. Бычков, Ю.Н. Основы формирования мелодического ладового слуха / Ю.Н. Бычков. – М.: 1993.
2. Рубцов, Ф. Основные пути развития ладовых структур / Ф. Рубцов. – М.: 1984.

*Петрова Е.В.,
Детская школа искусств
им. П.И. Чайковского,
г. Ноябрьск*

О ПЕРИОДИЗАЦИИ ЭТАПОВ ИЗУЧЕНИЯ ОБРЯДОВОЙ МУЗЫКИ ГОРНЫХ МАРИ

Периоды изучения марийской материальной и духовной культуры мы условно делим на три этапа: описательный (XV – XVII в. в.), этнографически-просветительский (XVII – XIX в. в.), композиторский (XX в). Незнание темы исследования является следствием взгляда на культуру, музыкальный фольклор в конце XIX – XX века с позиций немецкой теории музыки, как говорили российские музыканты: «Каких трудов стоило русским музыкантам освобождение от «немецкого кафтана» (А. Н. Серов). Восприятие и понимание «инородческой» музыки было затруднено двойным наслоением смыслов сквозь призму славянского и западного менталитета русских и западных путешественников, миссионеров, чиновников и т. п. По мнению известного фольклориста Э. Алексеева: «мало кого устраивает сегодня все очевиднее выделяющийся на фоне явного тяготения к адекватному самосознанию «русоцентристский» уклон в работах о музыке иных российских, и не только российских, народов» [1].

На территории правобережья Волги пролегал основной путь между Москвой и Казанью – водный и сухопутный. После периода черемисских войн вслед за миссионерами здесь появились иностранные дипломаты, путешествующие чиновники, писатели, этнографы. Первые свидетельства носят характер путевых заметок, очерков быта и культуры черемис. А. Курбский, С. Герберштейн отметили «разделение черемис на луговых и нагорных» [4]. В 1791 году Г. Миллер, в 1770 Н. Рычков упомянули о музыкальных инструментах на свадьбе черемис (гусли, волынка, гудок, кобаш). В 1799 И. Г. Георги отметил «нестройное» пение песен на свадьбу [5,13]. В 1840 г. А.А. Фукс писала «о неприятном впечатлении от черемисской свадьбы и заунывности, крикливости в свадебных песнях», там же упомянула о гусях, волынке и барабане [20]. В 1853 г. священник М.М. Кроковский в статье «Горные черемисы в Казанской губернии» свидетельствует, что «во время свадебного поезда от дома жениха до жительства невесты и потом от сей – последней до самой церкви беспрестанно бьют в два или три барабана и неумолчно играют в пузыри» [7]. И, наконец, в следующем 1854 г. чувашский просветитель М.С. Михайлов написал подробно обо всех этапах свадебного обряда в Казанских губернских ведомостях. Кроме того, именно у него появляются первые тексты песен [14]. Это наиболее полное и достоверное

свидетельство осталось таким и по сей день, так как оставлено человеком, вышедшим из среды «инородцев». В 1865 г. вышла статья священника Яблонского [21], в 1868, 1869, 1893 – сообщения И.А. Износков а[8], в 1878 – очерк А.Н. Овсянникова [15], который писал об «отсутствии всякого поэтического чувства» у черемис; «песен нет вообще». Здесь же он сообщал о религиозной обстановке на свадьбе, жертвоприношениях, молитвах и украшении пира священной березкой, которая устанавливалась во дворе». В 1887 г. – у Г. Яковлева в «Религиозных обрядах черемис» [22] был раздел об отличительных особенностях свадебных обрядов горных и луговых черемис. В 1893 г. П.С. Кушелев [9] также писал о черемисской свадьбе. На рубеже веков появляются первые свадебные тексты и напевы: в 1990 г. К.С. Рябинский [17] приводит текст (в переводе на русский) 1 свадебной и 1 рекрутской песни, в 1895 г. – опубликована «Свадебная черемисская песня, записанная со слов черемисок Козьмодемьянского уезда Казанской губернии». В 1909 г. В.М. Васильев впервые написал о характере и строе черемисских песен, отметил «импровизационность, четырех коленную форму, описал в своей терминологии квинтовый ответ» [11].

После революции обрядовые песни, а значит, регламентирующие жизнь общества, были отброшены как пережиток прошлого. На рукописях фольклорных текстов и нотных сборниках вплоть до 60-х годов значилась пометка цензоров-редакторов – «не печатать», как, например, в архивах Я. Эшпая такие пометки отмечены красными чернилами поверх рукописных листов с нотациями свадебных горномарийских песен. Если обрядовые песни и публиковались, то только в тематических разделах «Песни о тяжелой жизни», «О трудовой жизни» (свадебная песня «Листы, листы, листы-кывер» – с. 53, «Шимы худа» – с. 57), в лирических песнях – широко известная свадебная песня («Ни писты, ни неместы» – с. 155), лишь одна указана как свадебная в разделе «Выжалымы мыры» – это «Тыкларен седыра» (все примеры из последнего сб. Васильева, подготовленным М.Н. Мамаевой и С.С. Сабитовым). Огромная заслуга В.М. Васильева в том, что именно он опубликовал первые нотированные народные песни всех этнографических групп мари [11,12]. Но в основном горномарийские песни в его сборниках 1919, 1923 гг. записывали горные мари Й. Палантай и Я. Эшпай, среди них есть и свадебные, но без указания жанра. Кроме того, неизученности горномарийского свадебного музыкального фольклора способствовала политическая и экономическая ситуация, как внешняя, так и внутренняя. После культурного расцвета 20 – 30-х годов наступил сначала период репрессий (дело о финских шпионах), далее роль культурной столицы из Козьмодемьянска окончательно перешла к Йошкар-Оле, а после 50-х годов внутри марийского сообщества шла борьба о признании лугомарийского языка как единственного литературного для всей республики. Постепенно с ослаблением

судоходства на Волге, затоплением трети земель Чебоксарской ГРЭС и переселением 8000 жителей, Горномарийский район становится окраиной республики. Естественная природная преграда – река Волга – способствовала, с одной стороны, изоляции и, в какой-то мере, конфронтации горных марицев с луговыми, а, с другой стороны, это послужило сохранению этнических особенностей в культуре и языке.

До и послевоенное время отмечено большой подвижнической работой первых национальных композиторов и профессиональных музыкантов И.С. Палантая, Я. Эшпая, А.Р. Сидушкиной, К. Смирнова, К. Беляева, в 1958 г. в Марийскую республику с экспедицией приезжали венгерские ученые Л. Викар и Г. Берецки. Результаты своих исследований они опубликовали в 1971 году в Будапеште. В этом издании три песни предсвадебного периода, близкие по стилю к частушкам и всего одна собственно свадебная – «Куку пач». В 60 – 90-х гг. – деятельность краеведа-фольклориста В. Акцорина, сфера его интересов - исторические легенды и предания, тексты песен. В 1991 году выходит в свет первая работа К.Г. Юадарова [6], посвященная горномарийской свадьбе. В ней была перепечатка этнографической статьи С. Михайлова 1854 года «Свадебные обряды горных черемис Казанского губернии», свои комментарии об обряде, 87 текстов песен и 21 песня с нотацией. Одиннадцать напевов этого издания были нотированы композитором и фольклористом Д. Кульшетовым в деревнях Шелаболки и Микряково, десять напевов было подготовлено А. Сосновым в Виловатово. В 1993 г. в сборнике «Ире выдет йога» [18] К. Юадаров и Д. Кульшетов среди 45 песен опубликовали 7 «выжалымы мыры» – песни от сватовства до свадьбы, 6 «хына мыры» – гостевые песни, которые также входят в цикл свадебных песен. В 2005 году на основе многолетней работы В.А. Акцорина и К.Г. Юадарова МарНИИ выпустило в свет наиболее полный и многосторонний по объему сборник-монографию «Горномарийские песни» [2]. К сожалению, в нем отражена только текстовая сторона песен и точка зрения с позиций филологии. Подводя итоги анализа историографии музыкальной стороны обрядового фольклора горных мари, можно утверждать, что в настоящее время музыкальная сторона горномарийской свадьбы еще не являлась объектом серьезного научного исследования. В то же время, наши экспедиционные материалы по свадебным песням 1996 – 2015 годов дают основание утверждать о бытовании аутентичной музыкальной культуры горных мари. Если еще в 90-х годах XX века свадьбы горных мари непременно совершались с традиционным пением, в доме, во дворе жениха и невесты, то в настоящее время этого уже не встретишь: в век глобализации свадьбы отмечают в кафе, ресторанах, в современных костюмах. Старинные обрядовые мелодии живут лишь в памяти тех, кто родился в 1920 – 30-х годах. Например, летом 2015 года на свадьбе в деревне Немцовка Горномарийского района (рядом с селом

Кожважи), «суан вате» – в переводе букв. «свадебные женщины» говорили, что некому петь, делать свадьбу, так как многие уже не знают старых песен.

В период с начала 50-х и до конца 80-х горномарийская культура и язык находились в забвении. Достижения 1930-х годов – обучение горномарийскому родному языку в средних специальных заведениях и изучение в МарПедИнституте – были прекращены после языковой конференции 1953 года, на которой было принято решение готовить специалистов-филологов только луговомарийского литературного варианта. В настоящее время – аналогичное положение: в институте нет набора в группы горномарийских филологов уже из-за недобора. В 2007 году в докладе о горных мари в Париже В. Аликов говорил: «Несмотря на то, что горномарийский язык является государственным языком в единственном гуманитарном университете Марий Эл – Марийском Университете прекращен прием абитуриентов на горномарийское отделение. Приведите, пожалуйста, в пример, уважаемые слушатели, где, в какой стране есть аналогичный случай, чтобы государство прекратило готовить специалистов-филологов своего государственного языка? С выпуском книг наблюдается огромная проблема. Есть такие годы, когда они выпускались исключительно за счет спонсоров из Эстонии (Центр Пауля Аристе) и Финляндии (Общество Матиаса Александра Кастрена). Особо катастрофическая ситуация сложилась с выпуском детской литературы. Такова общая общественно-лингвистическая картина, показывающая ситуацию, при которой «горномарийский язык хочет выжить в настоящее время». [3]

По результатам исследования Сильдушкиной Н. Е. (Санкт-Петербургский университет им. Герцена) можно сделать вывод: «у луговых мари сильнее выражены аффективный (чувство принадлежности) и когнитивный (осознание себя представителями коренного большинства) компоненты, а у горных мари эти компоненты представлены скромнее». Причину она видит в существующей системе образования, а именно: «... в содержании изучаемых предметов «История культуры марийского народа», «Марийская литература» приоритетно изложено о луговых мари история, этнография, литература, а о горных мари – незначительно» [19]. Другими словами, в научной среде, в системе образования, а затем и в методических разработках дисциплин, преподаваемых в национальных школах республики, упоминается лишь о русских и чувашских заимствованиях в культуре горных мари, однако самого описания традиций горных мари в полном объеме не приводится. Вместе с тем, по свидетельству краеведа-подвижника К.Г. Юадарова, повсеместно крещеные горные марийцы также сохранили свои дохристианские культовые места (священные деревья, священные родники и т. д.). В коллективной монографии МарНИИ «Марийцы», изданной в 2013 году, акцент сделан на том, что «на

формирование горномарийской этнокультурной общности большое влияние оказали чуваша и русские, а также политические события периода присоединения Марийского края к России... По совокупности культурных признаков и общности исторической жизни горные мари вместе с луговыми и восточными мари составляют единый марийский народ». Далее приводятся цифры переписи 2002 и 2010 года: «В 2002 году 18 тыс. марийцев Горномарийского, Килемарского, Юринского районов Республики Марий Эл, Воскресенского, Шарангского районов Нижегородской области считали родным языком горномарийский. К 2010 году число говорящих на горномарийском наречии в Республике Марий Эл возросло до 23 тысяч». Те же данные на официальном сайте Горномарийского района. Почему-то данные переписи во всех источниках различные. В той же статье Попов Н.С. на стр.137 приводит следующие данные: «Если в начале 18 века доля горных мари в общей численности марийцев составляла 19 %, то к 1912 году она уменьшилась до 13 %». В этом он видит положительную сторону: «Миграция населения внутри историко-этнографической области способствовала некоторому сближению этнокультурных различий. Об этом косвенно свидетельствуют данные по динамике численности луговых и горных мари в 18 – 19 веках». О том, что к 2010 году доля горных мари уменьшилась до 3 %, умалчивается.

Таким образом, по данным переписи 2010 года, общая численность горных мари в масштабах всей России по одним данным, составляет от 50 до 135 тысяч, из них владеют родным языком около 36 тысяч. В месте компактного проживания – Горномарийском, Юринском и Килемарском районах Марий Эл – около 24 тысяч, причем родным горномарийским языком владеют лишь 17 тысяч. В сравнении с переписью 1979 года численность уменьшилась более чем в три раза. Тогда горных мари насчитывали 59,9 тысяч. По данным переписи 2002 года как горные мари (кырык мари) себя идентифицировали 18515 (в т. ч. 17715 в Марий Эл) из 604298 марийцев (или 3 % от них).

Фактически горных мари можно причислить к постепенно исчезающим малым народностям России. Однако официальная точка зрения об этом умалчивает. В 2015 году закрыт и больше не издается журнал «Финноугроведение», в МарНИИ произошли сокращения среди специалистов, занимающихся марийским музыкальным фольклором, на несколько лет была закрыта единственная радиовещательная на горномарийском языке радиостанция «Акпарс». Тиражи районных газет также сокращены и вместо трех раз в неделю выходят: один раз в неделю «Жера» («Заря» по-горномарийски), раз в две недели детская газета «Йамды ли» («Будь готов»).

Столь резкому уменьшению горных мари способствовал подъем уровня реки Волги в связи со строительством Чебоксарской ГЭС: было затоплено 1/3 всей территории их проживания и переселено 8000 жителей,

в 2010 г. В. Путиным был подписан закон об очередном поднятии уровня Волги, в этом случае предусматривалось переселение еще 12000 горных мари. К счастью, совместными усилиями с общественностью Нижегородской области решение вопроса было приостановлено. Иначе ситуация для оставшихся 17000 горных мари грозила бы гуманитарной катастрофой.

Таким образом, приходим к выводу, что проблемы сохранения культурного наследия горных мари требуют повышенного внимания в связи с резко ускорившимися темпами их демографического рассеивания

Национальный компонент в преподавании сольфеджио интересен и большинству преподавателей Ямала. Состав населения многонационален. Это как коренные жители Ямала, так и приехавшие в свое время в составе комсомольских отрядов, направленных из различных областей и республик СССР. В настоящее время Россия занимает второе место в мире по уровню миграции, достаточно зайти в любой класс общеобразовательной школы, чтобы понять масштаб изменений. Однако материалов и исследований на эту тему практически не существует. В библиотеке города Ноябрьск можно найти учебник для 5 – 7 классов общеобразовательных школ «Культура народов Ямала», где собственно музыке посвящено всего шесть страниц описательного характера (из 350!). Нет ни строчки нотного текста. Записей народных мелодий не найти. Есть только небольшой сборник авторских песен С. Няруя и два компакт-диска, скомпонованных сотрудниками библиотеки для собственных нужд (звукового оформления мероприятий).

Исходя из вышеизложенного, были поставлены следующие задачи и этапы исследования:

1-й этап (1992 – 1996 гг.) – изучение и анализ научной, психолого-педагогической литературы, определение объекта, предмета, гипотезы, цели и задачи исследования.

2-й этап (1996 – 1997гг.) – экспедиционный; запись свадебного обряда в населенных пунктах Горномарийского района Республики Марий Эл – в соответствии с территориальным разделением на родоплеменные сотни Акпарса, Аказа, Кобяша, Яныгитовой пятидесятни в деревнях и селах Нужаналы, Тарашнуры, Сарапаево, Кожважи, Еласы, Шелаболки.

3-й этап (1997 – 1998 гг.) – обработка экспедиционных материалов (расшифровка, нотация, картографирование).

4-й этап (1999 – 2009 гг.) – анализ и систематизация произведений народного музыкального творчества по горномарийской свадебной обрядовости, изучение зарубежного педагогического опыта.

5-й этап (2009 –2015 гг.) – запись и нотация образцов финно-угорского фольклора; опытно-экспериментальная работа, проведение формирующего этапа эксперимента, цель которого заключалась в практическом применении разработанной педагогической модели и условий развития интонационного мышления младших школьников в

процессе освоения финно-угорского народного музыкального творчества.

В результате проделанной работы мы пришли к следующим выводам.

В развитии музыкального слуха, восприятия необходима опора на интонационно-слуховой опыт детей и закономерности развития музыкальной речи. Воспитание музыкального слуха должно учитывать саму структуру музыкального таланта. Музыкальная одаренность отражает пути развития музыки, которые она прошла на всем протяжении человеческой истории. Филогенез и онтогенез идентичны в своей структуре, а значит, фольклор вообще важен именно на начальном этапе воспитания музыкального таланта. Порядок появления его компонентов в филогенезе должен лечь в основу методических принципов музыкальной педагогики. Нижележащим компонентам одаренности следует уделять внимание раньше, чем вышележащим компонентам: соблюдение такого порядка облегчит овладение музыкальными навыками, и сделает музыкальное обучение более эффективным. Способности не развиваются, а проявляются и реализуются в деятельности, т. е. имеют врожденный характер, и именно род, а не только родители или окружающая среда, является носителем музыкального таланта. Радикальное улучшение слуха, обогащение его возможностей будет связано со своеобразной «филогенетической театрализацией» процесса обучения, как если бы ученик заново прожил огромный эволюционный этап становления лада, образования музыкальной морфологии, лексики и синтаксиса, как если бы вместе с первобытным человеком ученик создал музыку и ее язык. Иные методы, основанные на механическом повторении знакомых музыкальных элементов, как показывает практика, малоэффективны.

Список литературы

1. Алексеев Э., Воспоминания о Фарите Камаеве: сборник статей, посвященный памяти учёного, исследователя-фольклориста, педагога / Э. Алексеев. – Уфа, 2002. – С. 25 – 37.
2. Акцорин, В.А., Юадаров, К. Г. Песни горных мари / В.А. Акцорин, К.Г. Юадаров. – Йошкар-Ола: МарНИИЯЛИ им. В. М. Васильева, 2005.
3. Аликов, В. Доклад о горных мари в Париже / В. Аликов // Цикма, 2012.
4. Герберштейн, С. Записки о московитских делах / С. Герберштейн. – СПб, 1908.
5. Георги, И.Г. Описание всех обитающих в Российском государстве народов / И.Г. Георги. – СПб, 1799.
6. Горномарийская свадьба // сост. К.Г. Юадаров. – Йошкар-Ола, 1991.
7. Горные черемисы в Казанской губернии // Журнал Министерства

- внутренних дел. – СПб., 1853.
8. Износков, Л.А. Обычаи горных черемис / Л.А. Износков. – Казань, 1868.
 9. Кушелев, П. Черемисская свадьба // Вятские губернские ведомости. – 1893. – № 70; 1895. – № 31.
 10. Марийцы. Историко-этнографические очерки. – Йошкар-Ола: МарНИИЯЛИ, 2013.
 11. Мари муро. Песни народа мари, собранные В.М. Васильевым. – Казань, 1919.
 12. Васильев, В.М. Марий муро / В.М. Васильев. – М., 1923.
 13. Миллер, Г.Ф. Описание живущих в Казанской губернии языческих народов, яко то черемис, чуваш и вотяков / Г.Ф. Миллер. – СПб., 1791.
 14. Михайлов, С. Свадьбы горных черемис Казанской губернии // Русский инвалид. – 1854. – № 213, 220.
 15. Овсянников, А.Н. Горные черемисы Казанского края / Географические очерки и картины. – СПб., 1878.
 16. Риттих, А.Ф. Черемисы / А.Ф. Риттих // Материалы для этнографии России. Казанская губерния, XIV-ая. – Казань, 1870.
 17. Рябинский, К.С. Ардинский приход Козьмодемьянского уезда / К.С. Рябинский // Известия общества археологии, истории и этнографии. – Казань, 1900.
 18. «Течет чистый ручеек». Народные песни на горномарийском языке // сост. К. Юадаров и Д. Кульшетов. – Йошкар-Ола, 1993.
 19. Сильдушкина, Н.Е. Особенности этнической идентичности старших школьников марийского этноса // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, т. 20. – Кострома, 2014.
 20. Фукс, А.А. Записки о чувашах и черемисах Казанской губернии. – Казань, 1840.
 21. Яблонский, И. (священник). Исторические и этнографические сведения о нагорных черемисах / И. Яблонский // Современный листок политических, общественных и литературных известий. – 1865.
 22. Яковлев, Г. (священник). Религиозные обряды черемис / Г. Яковлев. – Казань, 1887.

*Петрова Е.В.,
Детская школа искусств
им. П.И. Чайковского,
г. Ноябрьск*

О СИТУАЦИИ, СЛОЖИВШЕЙСЯ В ИССЛЕДОВАНИИ ФИННО-УГОРСКОЙ ОБРЯДОВОЙ МУЗЫКИ В СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ РОССИИ

Данная статья посвящена исследованию обрядовой, в частности марийской, музыки и способах включения результатов исследования в современный образовательный процесс. В условиях меняющегося мира, век наступающей глобализации и технического прогресса, обрядовая жизнь народа постепенно утрачивается, забывается.

Горные мари (горном.кырык мары) – один из древнейших финно-угорских народов, проживающих в России, является составной частью этноса мари. Его история прослеживается с 4 века н.э. в сообщении Иордана о мари (цармис) как данниках готского короля Германариха. Ранее в 9 – 11 веках горные мари проживали на территории современных Москвы, Рязани, Суздаля, Костромы, Нижегородской области и были довольно многочисленны, но с течением времени были вынуждены под натиском славянской экспансии постепенно мигрировать на восток, вытесняя из этих территорий предков нынешних удмуртов. [5, с. 7, 22, 27].

Под названием «цармис», «черемис» мари были известны восточному, мусульманскому миру. Однако под самоназванием марийцы известны с 9 века как «меря». Под этим именем они известны славянскому, а затем и западному миру по русским летописям. Первый русский летописец Нестор говорит, что в 854 году все народности, которые он знал, живут своею властью, лишь платя дань варягам: «Новгородцы свою власть имеют, а кривичи, а меря свою и чудь своими владеху, и дань даяху варягам». Далее говоря о народах верховой Волги, он заявляет: «Туде бо седят кривичи. Таже на север от них на Беле озере седят весь, а на Ростовском озере меря, а на Клещине озере – меря же». Тот же летописец указывает, что по низовьям р. Оки «где втечет в Волгу, мурома свой язык и черемиса свой язык, мордва свой язык» [5, с. 33, 34]. Кажущееся противоречие, что в одном и том же документе мари названы как меря и как черемисы можно объяснить в рамках теории этногенеза Л. Гумилева. Он считал, что у каждого финно-угорского народа прослеживается две ветви: финская – более европейская по антропологическим и культурным данным, и угорская-монголоидная. Например, существует мордва-мокша и мордва-эрзя, ханты и манси, горные мари и луговые мари. Можно предположить, что под мерей имеется в виду горные мари, живущие в непосредственной близости со славянскими племенами, а под названием

черемис, цармис – луговые мари, находящиеся в зоне влияния тюркоязычных народов: сначала болгар, Камско-Болгарского царства, а затем их преемников – татар, Казанского царства. В 1221 году Московия расширила границы Владимиро-Суздальского княжества до Нижнего Новгорода. Большинство предков горных мари в те далекие времена жили в непосредственной близости от этого города. В XV и первой половине XVI веков Москва ведет с Казанью упорную борьбу за господство на Волге и за обладание великим торговым путем на Восток. Походы были часты и проходили по территории горных мари, сопровождались разорением и опустошением края. Мари в этой войне оказались в положении «между молотом и наковальней». Казанские ханы совершили около сорока походов на русские земли, в основном в районы Нижнего Новгорода, Вятки, Владимира, Костромы, Галича, Мурома, Вологды. В 1468 и 1469 годах московские князья совершили набеги на марийские земли с целью грабежа или для «примучения» горных мари, чуваш, вятских марийцев. Профессор Фирсов пишет: «Много было перебито мари, некоторые сгорели в запаленных русскими селениях. Немало марийского народа было взято в плен; если не все можно было захватить с собой, то это уничтожалось, скот избивался» [5, с. 75]. Подобные ограбления и опустошения продолжались долго (иногда повторялись и после падения Казани). Походы на Казань 1545, 1547 – 1548, 1549 – 1550 гг. не были успешными, пока правительство Москвы не изменило тактику борьбы. В силу географического расположения в среде мари произошел раскол: в 1546 году «Великое собрание горных черемис постановило искать покровительство у России и направило для этого в Москву посольство» [7, с. 43]. После завоевания Казани почти сразу же начинается череда Черемисских войн, продолжавшихся несколько десятков лет. По свидетельству английского дипломата Джилье Флетчера в 1583 году: «Говорят, что они (мари) справедливы и честны в своих поступках и потому не уважают русских, коих почитают вообще лукавыми и несправедливыми». Пассионарность черемис была перенаправлена и погашена в ходе завоевания Астрахани и Сибири, а также в русско-литовских войнах XV-XVI вв., изнурительной Ливонской войне 1558 – 1583 гг. Например, в 1487 году Иван III после победы над Казанью добился титула князя Болгарского. В том же году подчинённые Литве князья, владевшие землями на верхней Оке, перешли на московскую службу со своими владениями. Родовые старейшины были высланы на войну, а их земли розданы духовенству, помещикам и московским служилым людям.

Первым, кто пишет о мари как о разделяющихся на горных и луговых в своих «Записках о Московии» был Сигизмунд Герберштейн, известный дипломат и политик, историк и географ. Он пребывал в Московском государстве дважды: в 1517 году и в 1526 году. «Записки» были изданы в 1549 году. «Многих из них государь вывел оттуда в Московию по

подозрению в преступной измене; мы видели их там. Но когда они были посланы на литовскую границу, то в конце концов рассеялись в разные стороны» [7, с. 27] Ф. Егоров приводит число в 130 тысяч черемис. По данным академика Ярослава Дашкевича и Википедии: «Украинские чемерисы — этногруппа горных мари́йцев, переселившихся в украинские воеводства Речи Посполитой в 1527, а также на протяжении 40 лет Черемисских войн. Одна из старейших и компактных групп финно-волжского населения на Украине, известная под устаревшим украинским народным этнонимом «чемерис», сохраняли национальную идентичность, язык и традиционную религию до конца XVIII века, так называемые «барские черемисы» (по названию города Бар) — до конца XIX столетия. Выходцы из Поволжья, значительная группа которого, переселённая в качестве пленных на западные границы Московского княжества, бежала через Беларусь на Волынь в 1527. Более поздние миграции XVI ст. связаны с восстанием черемис против московской власти; во второй половине XVIII ст. на Полтавщину бежали черемисы-крепостные из Курской губернии. Использовали горномарийский язык, принадлежащий к волжской группе финно-угорских языков. Основное место расселения — Бар на Подолии (с 1541—1542)» [3].

Ныне наследники летописной мери – горные мари, занимают территорию правого берега Волги и незначительную часть левобережья. Часть горных мари́йцев XV – XVIII веках переселяется к луговым и северо-западным мари́йцам, лишь меньшей ее части с чудом удается выжить в лесах Горной стороны и лесного Заволжья, а также в Поветлужье. Их численность в 2002 по данным К.Г. Юадарова не превышала 75 тыс. человек. Он пишет: «Если сравнивать: мордва - более миллиона, а чувашаи - около двух миллионов. Судьба горных мари схожа с судьбой ногайцев, черкесов, ливов и других воинственных народов» [11].

Сама я родом из горных мари, получить музыкальное образование смогла только благодаря музыкально-художественной школе-интернату №1 в Йошкар-Оле. В 60 – 80 годы прошлого столетия школа жила насыщенной творческой жизнью: каждую неделю с концертами приезжали великие музыканты, такие имена как Софроницкий, Нейгауз, Шафран, Грач, Ойстрах, Коган, Ростропович, Хачатурян, Шостакович, Зыкина, Папанов о многом скажут. С нами занимались замечательные педагоги с консерваторским образованием и уроки специальности, сольфеджио и музыкальной литературы были самыми светлыми воспоминаниями тех лет. А на занятия хора приходили национальные композиторы, многие выпускники нашей школы, приносили для разучивания интересные песни на родном мари́йском языке. Это С. Маков, В. Захаров, В. Алексеев, Ю. Евдокимов. Практически все учащиеся поступали в дальнейшем в музыкальные училища, а затем и в вузы.

За последние десятилетия многое изменилось и в современной

культурной жизни Марий Эл. Ныне наша школа называется «Национальная президентская школа искусств для одаренных детей» и занимает новое прекрасное здание в центре города на берегу реки. Но сейчас здесь в основном учатся городские дети, потому что дети из глухих уголков республики при отличных музыкальных данных не проходят вступительный отбор из-за недостаточного уровня знаний русского языка. Уроки сольфеджио ведут замечательные энтузиасты своего дела, но по старым учебникам. Всем известны и любимы сборники сольфеджио 1,2 класса А. Барабошкиной, Н. Баевой – Т. Зебряк, М. Андреевой, Т. Первозванской, М. Картавцевой и др. Но сольфеджио, основанного на марийском, а тем более на финно-угорском материале, практически не существует. Есть единичные случаи в сборниках старших классов в разделе пентатоники, и несколько примеров эстонских и венгерских детских песен. Однако самого финно-угорского фактологического материала в педагогической и научной литературе явно недостаточно. Например, обрядовые песни горных мари изданы в виде текстов как филологические исследования. Некоторые нотные расшифровки свадебных песен подготовлены Д. Кульшетовым и А. Сосновым в смешанных по составу сборниках [4, 8]. Несколько песен можно найти в изданиях советского периода, у Ласло Викара, записях дореволюционного периода. Эти записи были изданы без картографирования и фиксации контекста, условий записи, особенностей бытования, сведений об информаторах и т.д. До недавнего времени все, кто занимался проблемами марийского фольклора, предполагали, что музыкальный фольклор горных мари не сохранил обрядового аутентического слоя и в большинстве случаев представляет собой заимствования из русской и чувашской культуры [2, 4, 6, 12]. Кроме того, в последние десятилетия в коллективных монографиях МарНИИ сложилось аналогичное негласное мнение: о горномарийской культуре умалчивается как не заслуживающей внимания в силу ее русско-чувашской составляющей [7, 9 и др.].

Проведя анализ исторической, этнографической, искусствоведческой литературы и нотных сборников мы пришли к выводу, что этот тезис является преувеличением, так как наши материалы полевых исследований 90-х и 2015 года в 14 населенных пунктах Горномарийского района Марий Эл опровергают данное положение. С одной стороны, можно согласиться, что многое из ритуалов и обрядов горных мари утеряно, хотя до сих пор одним из самых интересных артефактов марийской идентичности является обрядовая гусельная мелодия марша Акпарса или, например, мелодия поклонения дереву – в сборнике Л.П. Скулкиной «Гусли» называется «Марий калык сем» (Марийская народная мелодия) [10]. Кроме этих двух мелодий, к 2015 году из обрядового фольклора сохранились в живом бытовании только песни гостевого этикета – «хына мыры» и песни свадебного обряда – «суан мыры».

Молодое поколение горных мари проявляет интерес к истокам, к своей этнической культуре, но из-за перерыва между поколениями (среднее поколение – или атеисты советского периода либо приверженцы православия – не ценят народную культуру, языческие старые элементы обрядовых действий) происходит культурный разрыв этнической преемственности. Молодые хотят сыграть свадьбу по старому, по традиции; студенты объединяются в марийские общественные движения, в народные творческие ансамбли. Часто ищущая себя молодежь собирается в этнофутуристические движения (ежегодный августовский фестиваль на горе Аламнер тому подтверждение), создает краеведческие, туристические сайты по памятным местам Горномарийского края и т. д. Но, зачастую, представители более старшего поколения, дедушки и бабушки 1920-х годов рождения, безвозвратно уходят из жизни, унося с собой информацию о старинных обычаях и обрядах. Именно поэтому главной задачей становится фиксация фольклорного материала от мастеров горномарийской традиции без фильтрующего отбора «заимствования» или «неправильности» фактов.

Список литературы

1. Акцорин, В.А., Юадаров, К. Г. «Песни горных мари» / В.А. Акцорин, К.Г. Юадаров. – Йошкар-Ола: МарНИИЯЛИ им. В. М. Васильева, 2005.
2. Белевцева, В.О. Русские заимствования в марийской свадебной обрядовости / В.О. Белевцева. – Самара: Гуманит. вектор, 2011.
3. Википедия. «Украинские чемерисы» [Электронный ресурс] / Режим доступа: boxapp.appspot.com/.../wiki/.
4. Горномарийская свадьба // сост. К.Г. Юадаров, Йошкар-Ола, 1991.
5. Егоров, Ф.Е. Материалы по истории народа мари / Ф.Е. Егоров. – Йошкар-Ола, 2012.
6. Иванов, И.С. Марий калык муро / И.С. Иванов. – Йошкар-Ола, 1980.
7. История марийского края в лицах. XIV – начало XX веков. – Йошкар-Ола: МарНИИЯЛИ, 2012.
8. «Течет чистый ручеек» Народные песни на горномарийском языке // сост. К. Юадаров и Д. Кульшетов. – Йошкар-Ола, 1993.
9. Марийцы. Историко-этнографические очерки. – Йошкар-Ола: МарНИИЯЛИ, 2013.
10. Скулкина, Л. П. Гусли / Л.П. Скулкина. – Йошкар-Ола, 1993.
11. Юадаров, К. Г., Мы в составе России / К.Г. Юадаров // Kudo+Kodu. – № 5, 2002.
12. Юадаров, К.Г. Поэтика свадебных песен горных мари / К.Г. Юадаров. – Йошкар-Ола, 1993.

*Труш Н.И.,
Детская музыкальная школа,
с. Перегребное, ХМАО – Югра*

ОБРЯДОВЫЕ ПЕСНИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ НАРОДНОЙ МАНЕРЕ ПЕНИЯ

Обряды всегда играли в жизни общества важную роль, передаваясь из поколения в поколение. С течением времени традиционное общество выработало оптимальные условия и способы передачи всей необходимой информации через постепенное приобщение ребенка к взрослым знаниям и правилам общения, через включение в повседневную и обрядовую жизнь.

В старину специально не учили детей народным песням. Пели детям колыбельные, потешки, прибаутки, справляли праздники и обряды с бесчисленным количеством песен, играли свадьбы, и цепкая детская память фиксировала все легко и точно. Проходило время, и подросший ребенок органично вписывался в мир взрослой жизни, взрослых песен. Но вот поменялся быт, изменился жизненный уклад - и прервалась цепочка изустной, непосредственной передачи традиционного песенного искусства. Необходимо найти пути преодоления этого разрыва. И здесь очень важны вклады традиционных певческих очагов, где еще продолжает бытовать традиционное искусство.

С течением времени системность передачи традиционной культуры от одного поколения к другому сменилось её фрагментарностью, роль носителей фольклорных традиций взяли на себя хоровые студии, учебные коллективы народных отделений ДМШ и ДШИ.

Цель: Развитие активной личности, способной творчески мыслить и проявлять творческую инициативу, в процессе обучения ансамблевому пению на основе музыкального фольклора.

Задачи:

- формировать характерную манеру открытого народного пения;
- вырабатывать навыки певческой культуры;
- развивать музыкальные способности: музыкальный слух, память, ритм, воображение;
- воспитывать любовь к народно - певческому искусству, расширить представление о нем.

Народная песня - основа основ в музыке и в пении. Фольклор ценили крупнейшие музыканты. Передаваясь устно из поколения в поколение, народные мелодии как бы «фильтруются» голосами и концентрируют в себе элементы удобства для пения.

Фольклорные песни - энциклопедия свойств натуральных, необработанных голосов. Очень ценна связь и преемственность

индивидуальных и ансамблевых занятий. Это возможно лишь при единстве вокальных установок преподавателей пения.

Выбирая пути и приемы для освоения детьми любого учебного материала, необходимо отдавать предпочтение впечатлению, чувству как непосредственному и реальному знанию, художественно - образному способу постижения Мира. Чистота интонации как специальная учебная вокальная задача естественно поглощается такой сверхзадачей и только в её контексте может быть решена профессионально. Интонация хороша тогда, когда верно выражает состояние, настроение, а верно она может выражать тогда, когда вырастает из отношения, из состояния, изнутри ребенка.

Обучение и передача песенного материала происходит из уст в уста - так же, как в народной певческой практике. Особо можно отметить попытки руководителей не столько научить, сколько приобщить детей, привить им любовь к народной песне. Сделать так, чтобы они пели народные песни в удовольствие, в радость, почувствовали их красоту, стали подлинными носителями народных песенных традиций.

Любовь к старинной песне передать можно только тогда, когда сам страстно любишь и веришь в это искусство, когда заморожен его глубиной и красотой. Умение слушать и слышать старинную песню, понять ее красоту – это не просто, здесь должна душа трудиться.

Цель обучения детей фольклорному пению, создания ансамбля – это прежде всего приобщение детей к прекрасному народному песенному искусству, именно – приобщение. Постичь, понять песню помогают ее смысл, сюжет, содержание, а также подсказка, объяснение руководителя. Всегда следует рассказать о предыстории: зачем песня, кто пел, когда пел... Если дети разучили песню, а потом ее еще в игре исполнили и почувствовали или в обряде, праздничном действе обыграли, то она во многом становится им интереснее и привлекательнее.

Работа с детским фольклорным коллективом, это целая система задач, включающая в себя музыкально – образовательные и учебно-воспитательные функции. Сам педагог должен быть квалифицированным специалистом с развитым музыкальным слухом и хорошо владеющий своим голосом.

Обрядовые песни не сложные по своей структуре, что помогает научить детей правильному интонированию, необходимым вокальным навыкам. Помимо этого обрядовые песни помогают раскрыть ребенка эмоционально, научить воспринимать обряд, как к наиболее древним пластам народного творчества.

Являясь участником фольклорного ансамбля, дети осваивают жанры народного творчества, получают навыки народного пения, учатся эмоциональному и смысловому восприятию.

Руководитель должен заинтересовать детей, то есть подобрать такой материал, который бы вызвал эмоциональный отклик у детей. Репертуар должен быть понятным и доступным детям, соответствовать их уровню подготовки, тем самым не вызывая затруднения в его разучивании.

Репертуар должен быть разнообразным и включать в себя как простые, так и сложные произведения это будет служить ростом в творческом развитии коллектива.

Фольклор – коллективное художественное творчество народа, вобравшая в себя его вековой опыт и знания. Главное место в нём безусловно принадлежит песне - величайшему музыкально поэтическому созданию народного гения. Все вокальные навыки - дыхание, дикция, манера пения, отработанные на занятиях по певческому воспитанию детей, - в конечном итоге дадут результаты, которые позволят овладеть сольным, ансамблевым и хоровым народным пением.

Список литературы

1. Виноградов, Г.С. Детский народный календарь / Г.С. Виноградов. – Иркутск. – 1924. – № 2.
2. Зимина, А. Народные игры с пением / А. Зимина. – М., 2000.
3. Искусство обучения пению // Молодежная эстрада. – М.: Молодая гвардия, 2007. – № 5 – 6. – 56 с.
4. Кабанов, А.С. К проблеме сохранения песенной фольклорной традиции в современных условиях // Художественная самодеятельность: вопросы развития и руководства. – М., 1980.
5. Калужникова, Т.И. Традиционный материнский и детский песенный фольклор русского населения Среднего Урала. / Т.И. Калужникова. – Екатеринбург, 2002.
6. Капица, О.И. Детский фольклор / О.И. Капица. – Л., 1928.
7. Народный праздничный календарь. Зима-весна. ч. 1.// Молодежная эстрада. – М.: Молодая гвардия, 1999. – № 3. – 172 с.
8. Науменко, Г.М. Детский музыкальный фольклор / Г.М. Науменко. – М., 1999.
9. Осенева, М.С., Самарин, В.А., Уколова, Л.И. Методика работы с вокально-хоровым коллективом. Педагогическое обучение / М.С. Осенева, В.А. Самарин, Л.И. Уколова. – М.: Академия, 1999. – 222 с.

СЕКЦИЯ 5
ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТА И ГРАЖДАНИНА:
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

*Митриковская Л.С.,
Детская школа искусств № 1,
г. Нижневартовск*

ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНОСТИ В ИСТОРИИ
КУЛЬТУРЫ И СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Слова бессильны в раскрытии истинной красоты и таинства проникновения в самые глубины души. Сложная тональность игнорируемой субъективной реальности современного мира в попытке решения множества острейших проблем сегодня противоречит восстановлению не только российского полиэтноса. Личность с её убеждениями, представлениями о долге, чести, игнорируемая в принципе, становится излишней. Ни насильственные перевороты в обществе, ни беспочвенный оптимизм просветителей социального идеала не могут развенчать убеждения в невозможности изменения мира. Мир, невидимый, прекрасный способен открыться людям, настроенным на чистое – добро, красоту. Только таинство самопроникновения в себя во все времена является основой и ядром культуры, освещающим путь человеку в запутанных лабиринтах жизни. Искусство, оживляя человеческую чувственность, пробуждает «шестое» чувство, сопричастие человека с вечным. И тем самым помогает ощутить гармонию, наполненную истинностью и эстетикой бытия. Музыка, живопись, хореография как абстрактное мышление мятущей сущности человека в вечном стремлении и невозможности понять или исчерпать себя, открывает путь освобождения от условностей, саморазвития или поиска самого себя. Философия Канта, Фихте и Шеллинга размыла в своё время чёткие границы между жанрами искусства. Так и жизнь стремится преодолеть условные границы самопознания человека, общества. Моделирование собственной внутренней интенции или искусство жить мы встречаем и у романтиков XIX века, ставивших в абсолют свободу творчества человека. «Красота спасёт мир» – девиз Возрождения и добродетель Античности также напоминают о прекрасном невидимом мире, доступном лишь творческой интуиции, слуху, настроенному на бытие красоты и добра.

Никакие экономические ограничения и санкции, политические закрепощения и сегодня не страшны человеку, чувствующему внутреннюю настроенность не на традиционные потребительские ценности общества, а на сущностные условия более высокого порядка – бескорыстно-

эстетического восприятия мира, а не сиюминутных экономических и житейских выгод. Нравственность человека – не мера потребления материального, а мера долга Человека, за которым весь мир.

Общепланетарные принципы организации общественной жизни как единого мирового целого В.И. Вернадского возможны лишь в будущем обществе. Обидно, что добродетель, очерченная ещё Протагором, не смогла обрести должной высоты в самосознании общества к XXI столетию. «Именно добродетель как врождённое чувство индивида необходимо сохранить, сделать опорой в образовании. Новые идеи плохо сочетаются с привычным образом мышления обыкновенного необразованного человека» [1]. Сущность массового образования, где отрицается всякая индивидуальность в познании и утверждается технологизация, стандартизация методов познания, не развивает врождённых свойств человека. Истинное образование должно представлять проникновение в глубину индивидуальности, а не ограничиваться усвоением внешних знаний. Протагор учил добродетели и справедливо полагал, что другой науки о человеке и его развитии нет. «Научить каждого быть не только самим собой, а чувствующим себя важной частицей мирового целого и есть цель человека» [2].

Таким образом, воспитание Античности актуально и сегодня как явление реставрации, гармонии и согласия нарушенного неделимости тела и души, стремлений и мудрого наблюдения и коллективного равновесия. Вся история культуры несёт информацию о добром и прекрасном. О «Письмах о добром и прекрасном» нам напоминает Д.С. Лихачёв. Только в созвучии внутренней гармонии человек находит себя в качестве полноценной и самодостаточной личности, выражающей истинную полноту жизни.

Список литературы

1. Боннар, А. Греческая цивилизация: от Илиады до Парфенона. От Антигоны до Сократа. От Еврипида до Александрии. – М.: Искусство, 1995. – С. 10.
2. Платон. Государство. Закон. Политика. – М.: Мысль, 1998. – С.128.

*Мустафина А.С.
Детская школа искусств № 2,
г. Сургут*

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ МИРОВОГО ИСКУССТВА В РАМКАХ ПРОЕКТА «ДИАЛОГИ О МУЗЫКЕ» В ДЕТСКИХ ШКОЛАХ ИСКУССТВ

Как преодолеть острые противоречия в духовной жизни страны? Это потребует мобилизации всех внутренних сил общества. Именно искусство и метод художественного познания обладают огромным потенциалом гуманитарного и нравственного воздействия, обеспечивая главнейшее условие развития личности – единство интеллектуальной и эмоциональной сфер психики. Музыка воздействует на все аспекты человека и сопровождает его в течение всей жизни, от колыбельных песен до траурного марша. Поэтому, важнейшая цель образования в XXI веке – создание единого культурного пространства.

Трудно представить, что ребёнок сможет стать духовным человеком в условиях кризисного состояния российского образования и культуры: примитивная эмоциональная сфера, духовная инертность постепенно порождает в человеке жестокость, равнодушие, ограничивают круг радостей. Средства массовой информации продуцируют развлекательную индустрию, рассчитанную на нетребовательный вкус обывателя. В связи с падением интереса к классическому музыкальному наследию роль музыкально-лекторской работы в музыкальной школе возрастает. Отказываясь от облагораживающего влияния классической музыки, великих образцов живописи, поэзии человек лишает себя общения с искусством, создающим надежные предпосылки нравственного совершенствования. Положительным аспектом сегодня: это возрождение традиции свободного владения словом, возрастает потребность общества в людях, умеющих излагать свои мысли самостоятельно, воздействуя на окружающих не только языковой правильностью, но и содержательностью. А подрастающее поколение почти не читает, и как следствие – не умеет выразить свои мысли. Слово – это мощная энергия. Едва ли не половина всей музыки связана со словом: оперы, оперетты, романсы, оратории и т.д. Слово оказывает существенную поддержку в постижении художественной сущности произведения. В инструментальной музыке есть программные произведения и «чисто музыкальные». Но П.И. Чайковский считал, что скрытая программа есть у любого серьёзного музыкального сочинения. Если этого нет, то оно превращается в «пустую игру в аккорды, ритмы и модуляции» [1, с.65].

Современная теория музыкального воспитания рассматривает «уроки» музыки, искусства как «почву», на которой может произрастать

духовное, нравственно-эстетическое и творческое совершенствование ребенка. Такое воспитание особенно необходимо в детском возрасте, когда формируются нравственные качества будущего члена общества.

Проект «Диалоги о музыке» ставит перед собой основную цель – воспитать у детей хороший художественный вкус, музыкальную культуру как часть их духовной жизни, обогащая духовный мир через образцы мирового искусства; заинтересовать, увлечь, зажечь детей музыкой. Задачи: создать у детей базовый фундамент знаний по музыкальной культуре, необходимый для дальнейшего самостоятельного развития; раскрытие межпредметных связей в различных видах искусства, т. к. межпредметные связи оказывают влияние на формирование у детей представлений о единстве окружающего мира, глубокой взаимосвязи стилей, эпох и расширение кругозора. Важно, чтобы ученики были вовлечены в процесс подготовки концертов и являлись активными помощниками. Атмосфера доброжелательности, сотрудничества, взаимного уважения может обеспечить ученикам возможность «раскрыться», проявить свою самостоятельность и индивидуальность. Успех реализации поставленных задач определяется творческим потенциалом преподавателя, его мастерством, оказывающим огромное воздействие на формирование духовных основ личности ребенка. Задача преподавателя быть триединым: педагог – музыкант – просветитель. Ученик «должен на основе владения музыкальным языком, жанрово-стилистическими представлениями, системой художественных ценностей при помощи своего художественного мышления понять произведение и найти в нём глубокий личностный смысл» [2, с. 151].

Преподавателю необходимо придавать «нравственную установку» процессу слушания, изучения или исполнения музыки. Подъём по духовной вертикали возможен благодаря погружению в себя. Настроив слух на звуки окружающего мира и внутренний аккорд своего организма, мы полностью изменяем систему своего чувственного восприятия. Быть в мире музыки, значит через сострадание, сопереживание, сочувствие, сорадость, сотворчество каждый раз получать новый опыт, становиться ещё на одну ступень «духовной вертикали» выше.

Полный текст проекта «Диалоги о музыке» опубликован на сайте http://www.metod-kopilka.ru/proekt_klub_yunyh_muzykantov-55989.htm.

Список литературы

1. Бандура, Н. О программности в произведениях А.Н. Скрябина / Н. Бандура // Новая эпоха. – № 2/25. Латвия. – 2000. – С. 65 – 74.
2. Тельчарова, Р.А. Введение в феноменологию музыки Р.А. Тельчарова. – М.: Институт философии АН СССР, – 1991., 214 с.

*Орлов М.О.,
Саратовский государственный
университет им. Н.Г. Чернышевского,
г. Саратов*

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

На протяжении всего исторического пути христианской Церкви проповедь Евангелия неуклонно сопровождалась заботой о просвещении и культурном развитии окормляемых народов. И это не является случайностью либо своего рода факультативными занятиями христианских просветителей. Спасительное слово Христово доступно каждому человеку, но чтобы воспринять христианское догматическое, литургическое и аскетическое учение во всей его полноте и чистоте, требуется высокий уровень культурной рефлексии.

Если мы обратимся к нашим современникам – не только молодежи, которую мы привыкли так критиковать, но и к более зрелым людям, то порой бывает так, что у тех далеких варваров было больше шансов воспринять Евангельскую весть, чем у многих наших соотечественников. Типичный представитель традиционного языческого общества уже обладал базовой религиозной культурой: имел хоть и смутный, но живой религиозный опыт, ощущение реальности духовного мира, с раннего детства он находился пусть в грубой, но четкой и незыблемой системе нравственных представлений, понимал, что такое грех и осуждал его. В отличие от древних язычников, современные люди часто не обладают даже первичными знаниями о религиозной сфере, а потребительское отношение к жизни не приводит человека при столкновении с трагическими событиями к осознанию глубины человеческой жизни и ощущению наличия в нем сверхъестественного начала. Очень часто представление о мире многих россиян является беспорядочной смесью языческих, астрологических и искаженных христианских представлений, замешанных на вульгарном материализме и фрейдизме и подчиненных стремлению к зачастую недостойным человека удовольствиям. Часто получается так, что прежде чем говорить с человеком о Боге, ему сначала нужно показать экзистенциальную глубину человеческого бытия, наличие в нем духовного измерения, наполненного образцами настоящего добра и красоты – иными словами, приобщить к тому, что является настоящей культурой – национальной и общечеловеческой. Мы часто критикуем себя за многие недостатки нашей истории или скорбим о тяжелых испытаниях, доставшихся нашему народу. Но, глядя на историю других народов, мы должны благодарить Господа за то, что Россия была одной из немногих стран мира, в которой была достигнута настоящая гармония и даже

синергия национальной и религиозной культуры [1]. В отличие от многих государств, чья история была мучительным процессом либо подавления религиозной культуры народной (исламский Иран, католические страны Западной Европы), либо подавления полноценной религиозной жизни и идеалов в угоду национальным интересам или либеральной идеологии, история русской национальной культуры была историей её последовательной христианизации при сохранении базовых элементов национального характера. При обсуждении перспектив развития русской культуры важно правильно понимать механизм и результаты её многовекового пребывания рядом с Православной Церковью.

Христианизация культуры, включает в себя два разнонаправленных процесса, которые способны влиять на воспитание. Это включение (рецепция) в церковную жизнь и быт элементов народных традиций и быта окормляемого народа в той части, которой эти традиции представляют аналогию церковным, не противоречат ей, или содержание которых должно быть заменено с языческого на христианское. Как уже говорилось выше, язычество представляло собой базовый религиозный опыт народа, который мог быть очищен и облагорожен христианской верой. В качестве наиболее известных примеров можно привести установление празднования Рождества Христова на день зимнего солнцестояния – время празднования календ, празднование Масленицы в мясопустную седмицу перед Великим постом, а также иные обрядовые или гастрономические традиции (освящение плодов земных на определённые праздники, творожная пасха и кулич и т.п.). Таким образом, происходило изменение значения элементов народных традиций, их трансформация в элемент церковных традиций.

Высокоразвитое эстетическое чувство русского народа, его повышенное внимание к внешним формам выражения собственных чувств (в том числе религиозных), оказало влияние даже на особенности русских идеалов святости. Как указывал Г.П. Федотов в своем фундаментальном труде «Русская религиозность» [2], уже для первых русских подвижников бедность и смирение, присущие монашеству с самого его зарождения, были не просто внешним выражением христианской жизни, но самой целью аскетического подвига. «Господь Бог и Иисус Христос сам поубожился и смирился, нам дав образ, да и мы Его ради смиримся» – говорил один из основателей русского монашества преп. Феодосий Печерский. Это любовь русского человека к смирению, самоуничтожению, обездоленным прошла сквозь столетия и сохранилась по настоящее время, что воплотилось, например, во всенародном почитании таких святых, как блаженные Ксения Петербургская и Матрона Московская. Другой чертой национального характера, оказавшей влияние на жизнь Русской Православной Церкви, является высокая требовательность к себе и неуклонное стремление к внешней дисциплине. Создав сильное централизованное государство, русский человек и в религиозной жизни

стремится к неукоснительному следованию уставных требований и богослужебной дисциплине, – чем Русская Церковь и поныне отличается от некоторых других Поместных церквей. Эстетическая предрасположенность русского народа к величественности и внешнему «благолепию» оказала свое воздействие на характер богослужения. Унаследованная от византийского обряда пышность и литургический максимализм были значительно усилены, и сегодня убранство храмов, торжественность богослужений и красота церковных хоров являются отличительной особенностью Русской Православной Церкви. Можно обоснованно утверждать, что на сегодняшний день Русская Православная Церковь в своей литургической и бытовой жизни является одним из немногих социальных институтов, в котором сохранились в жизнеспособной форме многие древние традиции русской культуры.

Будучи неоспоримыми этическими образцами и носителями истинного христианского опыта богообщения, новомученики и исповедники в то же время были людьми, максимально преданными духовной традиции своего народа. Можно сказать, что новомученики и исповедники Церкви Русской являются ближайшим к нам по времени примером традиционной русской этической культуры, отличительной чертой которой является стойкая преданность высшим идеалам, которая неразрывно связана с истинными патриотическими чувствами и деятельной любовью к своему народу и его культуре. В связи с этим изучение, прославление и почитание подвига новомучеников и исповедников Церкви Русской способно стать важным фактором развития современной русской культуры в её этическом и патриотическом измерении. Как отметил Святейший Патриарх Кирилл [3], важно, чтобы накопленный опыт прославления и почитания новомучеников имел практическое применение при проведении классных часов, написании школьных рефератов, научных работ, становился частью образовательной деятельности, включался в интеллектуальный и духовный дискурс российского общества. (Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-33-12009).

Список литературы

1. Орлов, М.О. Социальная динамика глобального мира / М.О. Орлов. – Саратов, 2009 – 256 с.
2. Федотов Г.П. Собрание сочинений в 12 т. Т. 10 – 12. М.: Мартис, 2001.
3. Кирилл, Святейший Патриарх Московский и всея Руси. Доклад на открытии XXII Международных Рождественских чтений 27 января 2014 г. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/3542686.html>.

*Шевкунова С.В.,
Сургутский музыкальный колледж,
г. Сургут*

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Проблема патриотизма не нова. Сегодня патриотическое воспитание молодого поколения находится в центре общественного внимания. Д.С. Лихачев сказал: «Мы не выживем физически, если погибнем духовно». Патриотическое воспитание учащихся в современных условиях приобрело особую значимость и является одним из основных направлений воспитательной работы образовательных учреждений. Патриотическое воспитание молодого поколения сегодня – одна из актуальных задач настоящего.

В настоящее время современных подростков можно обвинять в бездуховности, безверии, агрессивности. В последние десятилетия возникла необходимость совершенствования системы патриотического воспитания, направленного на формирование и развитие личности, способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время.

Тема патриотизма очень важна, и работа данного направления взята под государственный контроль: разработана нормативно-правовая база, на которую необходимо опираться в своей работе. Нормативно-правовой базой служат следующие документы: Постановления Правительства РФ № 122 от 16.02.2001, «О государственной программе патриотического воспитания граждан РФ на 2001 – 2005 гг.», Республиканская целевая программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2001 – 2010 гг.».

В проекте Федерального закона «О патриотическом воспитании граждан Российской Федерации» применяются следующие основные термины и определения:

«Патриотизм – это любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам и готовность, вплоть до самопожертвования, к его защите. Это сознательно и добровольно принимаемая позиция граждан, в которой приоритет общественного, государственного выступает не ограничением, а стимулом индивидуальной свободы и условием всестороннего развития гражданского общества.

Патриотическое воспитание – это систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти и организаций по формированию у граждан высокого патриотического

сознания, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Система патриотического воспитания – это совокупность субъектов патриотического воспитания, нормативно-правовая и духовно-нравственная база воспитательной, образовательной и массовой просветительской деятельности, а также комплекс мероприятий по формированию патриотических чувств и сознания граждан Российской Федерации. (Статья 1).

Целями патриотического воспитания являются формирование патриотических чувств и сознания российских граждан, развитие у них высокой социальной активности, гражданской ответственности, способности проявить себя в укреплении государства, обеспечении его жизненно важных интересов и устойчивого развития. (Статья 3).

Педагогическое и методическое обеспечение патриотического воспитания предполагает фундаментальную разработку, комплекса учебных и специальных программ, методик по организации и проведению патриотического воспитания, использование всего многообразия педагогических форм и средств с учетом особенностей той или иной категории граждан. (Статья 15)» [5].

«В Концепции патриотического воспитания его целью определено развитие в российском обществе высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, формирование граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества, укрепления государства, обеспечения его жизненно важных интересов и устойчивого развития» [1, с. 39]

Патриотическое воспитание включает нравственное, эстетическое, трудовое, умственное воспитание.

Военно-патриотическое воспитание органически взаимосвязано с гражданско-патриотическим воспитанием. Они объединяются практическими целями, задачами, духовно-нравственными и мировоззренческими основами, принципами, формами и методами. Значительная часть молодежи уклоняется от службы в армии. Большинство учащихся образовательных учреждений совершенно не интересуются военной службой. Такая ситуация угрожает делу защиты Отечества. Огромную роль в воспитании гражданственности и патриотизма играют встречи с выпускниками, отслужившими в армии.

Воспитание на воинских традициях развивает самоотверженность и самопожертвование, героизм и мужество, воинскую доблесть, взаимное доверие, гуманизм по отношению к поверженному врагу, населению зарубежных стран и пленным.

«Патриотизм выражает отношение человека к Родине и верность Отечеству выступая в качестве объектов ценностного отношения

личности. В качестве предметной ценности патриотизм оценивается как явление доброе, истинное, справедливое в своей основе. В статусе субъектной ценности патриотизм выражает «нормативные представления человека, закрепленные в общественном сознании и культуре» [3, с. 196].

Любовь к Родине формируется из духовных и материальных ценностей и понимания красоты окружающей действительности. Затем происходит понимание ценностей отечественной культуры: долг перед Родиной, любовь и самопожертвование, уважение к старшему поколению, духовное развитие, уважение истории и культуры России, национальной культуры, исторической преемственностью поколений, толерантным отношением к людям различных национальностей и религиозных конфессий.

При формировании нравственных качеств личности происходит переоценка жизненных ценностей учащихся.

Формирование общечеловеческих, национальных, культурных и этноспецифических ценностей оказывает помощь учащимся в социальной адаптации, развитию коммуникативных навыков, стремления к саморазвитию.

Реализация системы образования невозможна без знаний традиций своего родного края. В учебном заведении необходимо создание и развитие единой системы формирования и развития гражданско - патриотических чувств. Привлечение учащихся к активному участию в мероприятиях патриотической направленности, которое способствует формированию активной гражданской жизненной позиции.

В процессе развития патриотических чувств необходимо способствовать формированию ответственности за будущее своей семьи, города, чувства любви к Родине и готовности защиты Отечества, духовности, нравственности, стремлению к саморазвитию.

Воспитание патриотизма через образование может привести к улучшению морально-психологического климата в обществе, росту уровня общественной активности различных социальных групп, повышению социальной отдачи от деятельности не только учебных заведений, но и учреждений культуры.

Особую роль в патриотическом воспитании учащихся играют литература и музыка, оказывая воздействие на нравственное развитие личности. Анализ литературы показывает, что в России уделяется большое внимание воспитанию учащихся в духе любви к Родине и уважению ценностей традиционной культуры. Большим патриотическим потенциалом обладает и классическая музыка. Огромное значение в осуществлении духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания имеет конкурс исполнителей военной песни.

Патриотическое воспитание в БУ «Сургутский музыкальный колледж» ведется как на внеклассных мероприятиях, так и на учебных

занятиях. Особое внимание уделяется проведению совместных мероприятий, посещению выставок и экспозиций. Привлечение обучающихся к проведению концертов для детей коррекционной школы, учащихся дошкольных образовательных учреждений, людей с ограниченными возможностями здоровья, ветеранов войны и труда. Регулярное проведение круглых столов и встреч с ветеранами войны и старожилками города. Ежегодное участие в мероприятиях, направленных на экологическое воспитание, формирование культуры здорового образа жизни.

Российское образование в настоящее время недостаточно реализует задачу патриотического воспитания. Нашему государству необходимо воспитывать патриотов, способных защитить Россию от любого нашествия извне и любых проявлений терроризма. Среда, образ жизни в семье, отношения в коллективе – это все формирует патриотизм. В патриотизме народа – сила государства.

Для совершенствования гражданско-патриотического воспитания в образовательных учреждениях необходимо реализовывать всевозможные проекты, программы, форумы.

В деятельности по патриотическому воспитанию обучающихся необходимо уделять большое внимание воспитанию чувства гордости за свою страну, формированию и развитию гражданина-патриота.

Список литературы

1. Быков, А.К. Проблемы патриотического воспитания / А.К. Быков. – М.: Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 39.
2. Ипполитова, Н.В. Патриотическое воспитание в современных условиях / Н.В. Ипполитова. – Челябинск: Челяб. Гос. пед. Ун-т, 1997. – 217 с.
3. Матушкин, С.Е. Воспитание патриотизма как педагогическая проблема / Челябинский Государственный Университет. – Вестник ОГУ №11 (130) / 2011. – 196 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.
5. Проект Федерального закона «О патриотическом воспитании граждан Российской Федерации».

СЕКЦИЯ 6
МУЗЫКА, ТЕАТР, ЛИТЕРАТУРА:
КЛАССИКА И СОВРЕМЕННОСТЬ

*Бушмакина Н.А.,
Детская школа искусств № 2,
г. Лянтор*

**КОМПОЗИТОР А.М. МОРДУХОВИЧ
И ЕГО СОЧИНЕНИЯ ДЛЯ ФОРТЕПИАНО**

Пианистам, кажется, нет нужды тратить время на поиски интересного репертуара - стоит протянуть руку к нотным полкам, и в распоряжении весь необъятный мир фортепианной классики и музыки XX века. Но разве жаль потратить время на знакомство с совершенно новой, рождающейся в наши дни музыкой?

Александр Михайлович Мордухович – преподаватель магнитогорской консерватории, концертный исполнитель, основатель творческих коллективов, автор материалов в периодических печатных изданиях о музыке и музыкантах. Сегодня же для нас в определении его творческого облика наиболее существенно то, что он интересный современный композитор.

В целом движение Мордуховича в русле профессионального образования было традиционным: после окончания музыкального училища - преподавательская работа и, одновременно, заочное обучение в Горьковской консерватории на факультете народных инструментов. Поскольку в программах исполнительских факультетов не существовало дисциплин, целенаправленно развивавших композиторские навыки, он сам себе был учителем композиции.

К концу девяностых годов им были написаны десятки произведений для различных инструментальных составов, хоров и вокальных ансамблей, но для фортепиано Мордухович не писал, хотя инструмент любил. Он не только с удовольствием занимался на фортепиано в годы учебы по своей первой специальности, но и уже после окончания консерватории поступил на фортепианное отделение музыкального училища и окончил его в 1986 году. От сочинения же музыки для фортепиано его удерживала некоторая робость, шедшая от убеждения в особой элитарности фортепианной музыки. Впоследствии в фортепианные пьесы им был превращен ряд ранних сочинений, в том числе, упоминавшаяся выше «Эксцентрическая прелюдия и токката».

Но первым опытом сочинения для фортепиано были оригинальные «Три фортепианные пьесы», изданные в начале 2000-х годов. В первой—Фокстроте-этуде — отразились воспоминания об этюдах Черни в

комбинации с неистребимым пристрастием к легким жанрам, вторая — «Подражание испанскому» — стала данью любви к музыке Глинки. Вариации на тему татарского народного танца «Бишле бию» явились выражением интереса к фольклорному материалу.

Опыт оказался удачным, и произведения для фортепиано стали появляться одно за другим. В последующие годы композитором сочинены две сонатины, Сюита в стиле барокко, Шесть эксцентрических прелюдий, детская сюита «Летом на даче», Еврейская рапсодия для двух фортепиано, также для двух фортепиано «Путешествие в страну Мульти-Пульти», множество не объединенных в циклы мелких пьес. Сейчас Александр Михайлович готовит к изданию 7 интермеццо для фортепиано и, увлеченный идеей расширения детского репертуара, 2-ю Детскую сюиту для чтеца и фортепиано «Сувениры из музыкального магазина».

Несмотря на двойственную природу его сочинений - некоторые из них существуют в фортепианном и в баянном варианте (а некоторые даже и в каком-то третьем) - они, как правило, естественно «ложатся под руки» пианиста, не доставляя ему никаких особенных неудобств.

Чрезвычайно привлекательна мелодичность его музыки. Творческая фантазия Александра Михайловича всегда порождает интересный мелодический материал в сочетании с прорывающимися в самых серьезных по заявленным намерениям пьесах гармониями и ритмами, характерными для эстрадного жанра. При этом все идеи Мордуховича, какой бы ни была их природа, всегда уложены в четкую, классически ясную форму.

Каждый из используемых композитором фактурных приемов не только содержательно обусловлен, но и находится в родственной связи с остальными. Эта связь - в естественности их сопоставлений, в удобстве переходов от одного к другому, в чувстве меры и в их количестве.

Очевидно, что такой подход должен обеспечивать успех при использовании произведения в учебном процессе. Ученику легче справиться с произведением, не перегруженным слишком большим количеством разнородного материала. И, по-видимому, это в числе причин, по которым сегодня композитор много и целенаправленно пишет детскую музыку.

Размышляя о природе привлекательного в лучших пьесах композитора, обнаруживаешь еще одно замечательное качество его сочинений. Они легки и остроумны. Мордухович пишет остроумно и весело значительно чаще, чем серьезно, философская углубленность и тягостные размышления для его музыки не характерны, что, несомненно, отражает и существенные черты человеческой природы ее создателя. Она проявляется и в выборе жанров. Для фортепиано это преимущественно небольшая пьеса, или цикл небольших пьес, или сюита. Дело не в недостатке композиторской техники, в своих сонатинах Мордухович обнаруживает

способность писать в жанре крупной формы, полифония также представлена в его произведениях богато и разнообразно. Есть у Мордуховича и серьезные произведения для симфонического состава. Но как только Мордухович обращается к фортепиано и, казалось бы, берется говорить совершенно серьезно, у него все - таки получается миниатюрно, легко и с улыбкой.

Палитра настроений не ограничена одними лишь солнечными красками. Настроения грусти и даже печали время от времени оттеняют главенствующее, внося необходимое разнообразие. Таковы очаровательная, с элементами подголосочной полифонии в характере русской песни «Березка-сиротинка» и близкий ей по характеру «Пасмурный денек» из Детской сюиты «Летом на даче», а также нежно певучая Пастораль из «Сюиты в стиле барокко».

В своем фортепианном творчестве А. М Мордухович не нарушает общепринятых норм и не выходит за пределы классических стандартов. Оставаясь в твердо установленных пределах проверенных временем традиций, он создает и изящные партии своих фортепианных произведений. Его музыка открыта и доброжелательна, она адресована столь же доброжелательным исполнителю и слушателю и, несомненно, заслуживает их внимания.

Список литературы

1. Мордухович А. Биография [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1045521>

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЖАНРОВОГО РЕШЕНИЯ СПЕКТАКЛЯ

На пути к режиссерскому замыслу и его конкретному сценическому воплощению необходимо преодолеть этап жанрового постижения драматургического произведения. На этом этапе работы мы должны рассматривать пьесу уже не как «жизненный роман», а как отражение действительности под тем или иным углом зрения. Только через это постижение жанровой особенности произведения можно найти его конкретное сценическое выражение.

Г.А. Товстоногов объясняет это достаточно просто: «Вот предмет, и мы должны его отразить. Давайте поставим против этого предмета зеркало. Если взять обычное зеркало и поставить его прямо против предмета, мы увидим точный повтор его в зеркале, только в обратном ракурсе. Но если взять не простое зеркало, а например, с выпуклой линзой, то отражение будет иным. Если к тому же поставить зеркало не прямо, а под углом, то отражение еще больше изменится» [4].

Кинооператоры знают, что съемки разных объектов требуют разных объективов. Этот набор зеркал, объективов, фильтров и линз есть и у авторов. Для разных пьес, разных проблем они пользуются разными способами отражения. Кое-кто подсматривает жизнь только в боковой видоискатель, кое у кого существуют только широкоугольные объективы, третьи пользуются стереоскопической аппаратурой. У одних жизнь изображена на контрастном снимке, у других — очень мягко, чуть-чуть не в фокусе, у третьих — изображение цветное, у четвертых — черно-белое...

Так что же такое жанр? Различные источники дают различные определения этого понятия. Например, «Театральная энциклопедия» под термином «жанр» называет – вид произведений литературы и искусства» [2]. В связи с этим можно сделать вывод, что жанр – один из самых сложных, противоречивых и запутанных терминов. Тем не менее, сохраняется в неприкосновенности название трех основополагающих жанров драматургии: трагедия, драма, комедия [1]. Каждый из этих трех жанров подразделяется на более дробные. Например, комедия делится на водевиль, комедию-памфлет, комедию-пародию, сатирическую комедию, лирическую комедию и т.д. Возникновение новых жанров объясняется потребностью общества в эстетическом освоении новых явления и процессов действительности. Жанр постоянно меняется и эволюционирует, сохраняя в тоже время свои основные признаки. Утрата

этих признаков ведет к слиянию данного жанра с другим, либо к его отмиранию. Жанрами, которые уже не существуют, считаются:

Соти – (от фр. *sotie* – дурачество) остросатирический драматургический жанр, возникший в 15 – 16 вв. Значительно большей степени, чем фарс, отвечающий духу карнаваловых и площадных представлений. Возник из пародийных и сатирических монологов. Дифференциации между исполнением соти не было, чаще всего предметом высмеивания становились социальные институты: церковь, рыцарство, папство и король.

Мистерия – (от греч. – таинство, тайна) – жанр западноевропейского средневекового религиозного театра 14 – 16 вв. В своем возникновении был подготовлен развитием литургической драмы. Содержание мистерии составляли сюжеты Библии и Евангелия, сцены религиозного характера чередовались с интермедиями, комедийно-бытовыми эпизодами.

Миракль – (от лат. *miraculum* – чудо) жанр средневековой религиозно-назидательной стихотворной драмы, сюжет которой основан на чуде, совершаемом святым или Девой Марией. В жанре миракль пропагандировалась христианская мораль, изображалось вмешательство небесных сил в судьбу человека, приводящее к торжеству добродетели и наказанию порока.

Моралите – (от лат. *moralis* – нравственный) назидательная аллегорическая драма западноевропейского театра 15 – 16 вв. Основными действующими лицами моралите были персонажи, олицетворяющие различные добродетели, пороки, вступившие между собой в борьбу за душу человека. В моралите сохранились принципы христианского нравоучения, но в нем не было религиозных сюжетов, моралите приближалось к изображению ситуации и конфликтов реальной жизни [2].

Анализируя вышеупомянутые жанры, можно сделать вывод, что они появились в европейском театре под серьезным влиянием католической церкви, которая хотела укрепить свое положение в умах обычных людей. Жанрами, которые появились относительно недавно, а именно в 70-е годы XX в. считаются: инсценированная песня – это жанр театрального искусства, в котором общая идея песни воплощается на сценической площадке; зримая песня – это жанр театрального искусства, в котором смысл исполняемой песни точно воплощается на сцене; инсценированное стихотворение – это микроспектакль, сюжетной линией которого является поэтическое произведение; документальный спектакль – это спектакль, основу которого составляет документ (личное дело, приказ, письмо и т.д.).

Типичным слиянием жанров можно назвать эстрадное направление и театральное. Взаимопроникновение эстрадного искусства и драматического театра осуществляется в двух основных пластах: внешний – когда те или иные приемы, изначально по определению присущие одному виду искусства, переносятся в другой. Наряду с отдельными

приемами сюда нужно отнести и создание в спектакле вставного номера; внутренний – когда этот перенос не касается специфических выразительных средств эстрады, а относится к психотехнике артиста, способу существования, манере общения, организации оценки, структуры драматического материала отдельной сцены в спектакле и т.п.

В драматический спектакль все чаще проникают трюки из оригинальных и эстрадно-цирковых жанров, а иногда и целые вставные номера. Трюк же является не просто специфическим эстрадным приемом, а представляет собой определяющее начало самого жанра. «Оригинальный жанр – обобщение наименования номеров, которые при всех отличительных особенностях каждого из них характеризуются единым выразительным средством-трюком» [5].

Так в спектакле «Каштанка» Санкт-Петербургского театра на Литейном в исполнении А. Каверина была представлена сцена «Эквилибр на свободно висящей проволоке». Несмотря на драматическую оправданность, встроенность этой сцены в логику действия, таким образом, делает ее неотъемлемой частью спектакля, она внутри себя целиком и полностью построена по законам эстрады, так как здесь используется специфические выразительные средства эстрадно-циркового жанра. При этом они выполняют не эпизодически вспомогательную роль; важнее то, что образ в этой сцене создается исключительно средствами оригинального эстрадного жанра, режиссурой эстрадного номера [3].

Несмотря на то, что жанр один из самых сложных и противоречивых терминов, с точки зрения исторического аспекта исследования этого вопроса уверенно можно подчеркнуть, что появление и исчезновение различных жанров театра зависит от потребностей общества, зритель сам решает какому жанру жить, а какой должен исчезнуть навсегда.

Список литературы

1. Петров, В.А. Развитие творческого потенциала личности в театральной педагогике: учеб. пособие / В.А. Петров. – Челябинск: Челяб. гос. акад. культуры и искусств, 2005. – 46 с.
2. Театральная энциклопедия. Глав. ред. П.А. Марков. Т.3. – М.: Сов. Энциклопедия, 1964. – 1086 с.
3. Тетеревкова, Т.И. Эстрадный спектакль / Т.И. Тетеревкова; Сургут. гос. ун-т. – Сургут: Изд-во СурГУ, 2005. – 8 с.
4. Товстоногов, Г.А. «Беседа с коллегами» (Попытка осмысления режиссерского опыта) / Ред. Ю.С. Рыбаков и др. вступ. ст. К.Л. Рудницкого. М., 1988. – 147 с.
5. Эстрада России. Двадцатый век. Лексикон / под. ред. У.Д. Уваровой. М., 2000. – 178 с.

ВЛИЯНИЕ РЕФОРМЫ Р. ВАГНЕРА НА ОПЕРУ «МЛАДА» Н. А. РИМСКОГО-КОРСАКОВА

XIX век – век расцвета музыкальной культуры Западной Европы. Формируются национальные музыкальные школы, обнаруживая государственную принадлежность каждого композитора-романтика и своеобразие его стиля.

Создание К. Вебером первой национальной оперы «Вольный стрелок» в 1821 году дало толчок к развитию оперы и отражению в ней характерных идейных течений передовых городских слоев нового времени.

Огромное влияние на оперный жанр второй половины XIX века оказала оперная реформа Р. Вагнера. В основе разработанной им теории «музыкальной драмы» лежат три главных положения – стремление к воплощению глобального, общечеловеческого содержания на основе легенд и мифов германо-скандинавского эпоса, непрерывность музыкально-драматического действия и синтез искусств (единство музыки и драмы). Стремление к полному синтезу музыки и драмы, к точной и правдивой передаче поэтического слова привело композитора к опоре на декламационный стиль. Тенденция к непрерывному музыкально-драматическому действию создает принцип свободной сцены, которая строится на постоянно обновляемом материале и включает в себя певучие и речитативные эпизоды, сольные и ансамблевые. Главное в этих свободных сценах – внутреннее, психологическое действие (борьба страстей, смены настроений). Внешняя же, событийная сторона сводится к минимуму. Отсюда – перевес повествовательного начала над сценически действенным, чем оперы Вагнера резко отличаются от опер Дж. Верди, Ж. Бизе.

В России начало XIX века связано с именем М. Глинки. «В его творчестве была решена задача создания самобытного музыкального языка, вобравшего в себя многообразные национальные и общеевропейские элементы. ... Глинка вывел русскую музыку на уровень осмысления общечеловеческих проблем, сделав ее равной ведущим музыкальным культурам Европы» [5, с. 124]. Именно Глинка считается создателем первой русской национальной оперы в России.

К творчеству Р. Вагнера в то время в России относились с недоверием. Как известно, балакиревский кружок неприязненно относился к немецкому композитору, а Н. Римский-Корсаков просто не интересовался Вагнером до 1880-х годов.

Первое «пересечение» Н. Римского-Корсакова с вагнеровской системой произошло после того, как он определился с либретто оперы «Млада». Русский композитор, как и Р. Вагнер, обращался к легендам прошлого – мифологии древних славян.

«Н. Римский-Корсаков, единственный в русской музыкальной культуре XIX века, как и Р. Вагнер, единственный в культуре западноевропейской, оказался носителем мифологического сознания, и его достижения в этом смысле выходят за рамки чисто эстетического» [3, с. 109].

Еще до знакомства с вагнеровской системой лейтмотивов Н. Римский-Корсаков выработал свою систему музыкальных характеристик. Однако в «Летописи» композитор сказал, что «вагнеровская система лейтмотивов значительно ускорила сочинение оперы» [4, с. 225]. Традиционно выделяют несколько признаков отличия лейтмотивов Н. Римского-Корсакова от лейтмотивов Р. Вагнера: «народно-жанровая природа тематизма; мелодический, вокальный его склад; преимущественно колористическое, а не симфоническое варьирование» [3, с. 110]. Такие признаки есть и «Младе», унаследовавшей эти признаки от «Снегурочки».

Все же влияние вагнеровской системы заметно сказывается в «Младе». Это проявилось в несвойственной для Н. Римского-Корсакова систематичности применения лейтмотивов – ставится знак равенства между лейтмотивом и характеризуемым им понятием, образом, ситуацией. И вся музыкальная речь состоит из подобных символов.

«Млада» является ярчайшим выражением художественной концепции «многомирия» у Н. Римского-Корсакова. Этот принцип распространяется на национальные характеристики, чего нет в «Кольце нибелунга». В «Младе» обнаруживается не только польский (или польско-литовский) элемент, не только образы Востока, традиционные для русского композитора, но также «варяжский», северорусский и чешский элементы во втором действии.

Инструментовка «Млады» уникальна в творчестве композитора: ни до, ни после нее композитор не создавал партитуры столь грандиозной, изобилующей разнообразными темброво-оркестровыми открытиями. «Я решился не стесняться средствами и иметь в виду усиленный оркестр вроде вагнеровского в «Нибелунгах» [4, с. 222]. Сюжет «Млады» давал замечательные возможности для создания феерических тембровых картин.

Про оперу «Млада» А. Глазунов писал: «Здесь вы встретите некоторый вагнеризм... Восток, какого раньше нигде не было, славянскую музыку с польским характером, чего у Римского-Корсакова не было и т.д. ...главное место... занимает его описательная музыка, которая всюду и здесь картинна до последней степени и поэтична. В этом отношении у Римского-Корсакова нет соперников» [3, с. 110].

В определенном смысле «Млада» - ответ Р. Вагнеру не одного Н. Римского-Корсакова, а всей русской музыкальной школы. То, чего он добился в этом произведении, вывело его творчество на новую ступень. Это чувствовал и сам композитор.

«Вдохновленная Вагнером «предельность» разных аспектов драматургии, стиля, оркестра «Млады» сохранила свою остроту до наших дней» [3, с. 121]. Однако его творчество пошло по другому пути. Ни в одной из последующих опер не найдется столько соприкосновений с Вагнером как в «Младе». Композитор не возвращался к «вагнеровской системе» в дальнейших его произведениях.

Список литературы

1. Асафьев, Б. В. Об опере: избранные статьи / Б.В. Асафьев // Сост. Л. Павлова-Арбенина – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1985. – 344 с.
2. Конен, В. Д. История зарубежной музыки: учебное пособие для консерваторий / В.Д. Конен. – М.: Музыка, 1981. – 529 с. – 3 вып.
3. Рахманова, М. П. Николай Андреевич Римский-Корсаков: монография / М.П. Рахманова. – М.: РАМ им. Гнесиных, 1995. – 240 с.
4. Римский-Корсаков, Н. А. Летопись моей музыкальной жизни / Н.А. Римский-Корсаков. – М.: Музыка, 1980. – 454 с.
5. Хвоина, О.Б., Охалова, И.В., Аверьянов, О.И. Русская музыкальная литература: учебное пособие для музыкальных училищ // О. Б. Хвоина, И. В. Охалова, О. И. Аверьянова.– М.: Музыка, 2010. – 680 с.

*Игнатенко Е.С.,
Сургутский профессиональный колледж
русской культуры им. А.С. Знаменского,
г. Сургут*

ЛИРИЧЕСКОЕ САМОВЫРАЖЕНИЕ П.И. ЧАЙКОВСКОГО В ФОРТЕПИАННОМ СОЧИНЕНИИ «БОЛЬШАЯ СОНАТА»

Открытость композитора П.И. Чайковского европейским музыкальным влияниям при несомненной опоре на русские национальные традиции способствовала возникновению особого стилевого синтеза и проявлению жанрового универсализма в его творчестве. Вместе с тем, автор оказался одним из немногих отечественных композиторов XIX века, который, признавая важность музыкально-театральных жанров, отдавал свои личные симпатии и предпочтения – области инструментально-композиционного творчества. Заклучавшие в себе возможность свободной трактовки художественного замысла, инструментальные жанры оказались благодатной основой для актуализации важнейших творческих поисков, ведущих П.И. Чайковского – к лирическому самовыражению.

Главной целью инструментально-композиционного творчества П.И. Чайковского явилось отражение в музыке сложной, противоречивой и подвижной внутренне-эмоциональной жизни человека в ее взаимодействии с внешним миром. Лирическое самовыражение, сравнимое с реализацией драмы, осуществляемое как процесс проявления и столкновения конфликтных начал, тяготело у композитора к универсальным и обобщенным способам воплощения в музыке. В этом отношении наиболее адекватными были сонатно-симфонические принципы, ставшие неотъемлемой и существенной чертой музыкального мышления П.И. Чайковского. Симфонию, как вершину творчества в симфоническом жанре, автор воспринимал как лирическую исповедь души.

Симптоматично, что в числе ранних сочинений композитора, написанных им еще в период обучения в консерватории, наряду с вариациями появилась и фортепианная соната. Несмотря на то, что автор не опубликовал эту сонату, считая ее этюдом в области формы, нежели значительным музыкальным произведением, «Большая соната» (сiс-mоll, 1865 г.) заслуживает внимания как одна из первых попыток П.И. Чайковского воплотить свой художественный замысел в рамках структуры сонатно-симфонического цикла.

В «Большой сонате» нашла выражение важнейшая для творчества П.И. Чайковского идея противопоставления и конфликтного взаимодействия полярных начал. Наполненная романтической образности, она явилась стержнем лирико-драматической концепции произведения. Общность замысла и романтическая направленность сближает «Большую

сонату» П.И. Чайковского с «Байроно-лермонтовской сонатой» М.А. Балакирева, что особенно заметно при сравнении первых частей композиций. Как и у М.А. Балакирева, в произведении П.И. Чайковского ясно обозначены три контрастные образно-тематические сферы, которые становятся участниками «лирической драмы» [1, с. 50]. Условно их можно определить следующим образом: объективное роковое начало, активное индивидуальное начало и идеальная сфера устойчивости и покоя.

Специфика сонатной формы выдвигала на первый план вопрос тематизма и способов проявления в нем национального колорита. П.И. Чайковский ясно осознавал специфику сонатной формы, которая выдвигала на первый план вопрос тематизма и способов проявления в нем национального колорита. Характерная черта тематического материала в сонатной форме заключена не только в отборе выразительных тем вообще, а в выборе таких тем, которые нуждаются в симфоническом развитии: «не всякая мелодия таит в себе потенциальную возможность и, более того, необходимость в симфонической разработке. Есть выразительные мелодии, которые сразу все, что они имели в себе, сказали, не нуждаясь ни в каком развитии» [2, с. 43]. Несмотря на то, что эти слова были произнесены уже зрелым мастером, однако и в «Большой сонате» на раннем этапе творчества П.И. Чайковский намечает пути работы в данном направлении.

В «Большой сонате» творческое внимание П.И. Чайковского направлено на важнейшие принципы мелодики: национально-стилевая направленность (опора на традиции русского фольклора); волновое развитие тематизма (энергико-секвентное наращивание мелодической вершины); движение с противодействием (противопоставление восходящих и нисходящих мелодических интонаций); сбережение кульминационных точек (для заключительных разделов построений); гаммообразность – как основа кантиленой певучести (источника энергии интонационных нарастаний).

Важнейшие темы сонаты имеют четкую мотивную структуру; национальное начало в них проявляется через включение отдельных песенно-романсовых интонаций и гармонических оборотов. В рамках этого произведения кристаллизуются основные ритмо-интонационные средства, характеризующие конфликтные начала в творчестве П.И. Чайковского, в том числе и так называемый «фатумный комплекс» (который включает резко очерченную ритмическую формулу и мелодическое нисхождение).

К характерным признакам тематизма сонаты следует отнести некоторую «графичность», выразившуюся в преобладании длительного восходящего или нисходящего движения, изначально заложенного в противопоставлении двух тем главной партии первой части: фатумной и лиричной, а также в симметричном строении некоторых тем и эпизодов (таких как – побочная партия первой части). Подобная графическая обобщенность, очевидно, была вызвана желанием композитора подчеркнуть

образный контраст. Вместе с тем диалогизм противоположенных линий становится одним из средств выражения процессуальности в музыке. Значительные смысловые потенции, заключавшиеся в этом приеме, способствовали тому, что и в других своих произведениях композитор гибко применяет его, проецируя на различный тематический материал [1, с. 51].

Процессуальное начало проявляется также в трактовке цикла. Придерживаясь четырехчастной структуры, автор тяготеет к сквозному развитию конфликта, появившегося в начале и преодолеваемого к концу произведения. Так, нисходящая «фатальная» тема главной партии первой части сонаты в лирическом облике появляется в скерцо. Звучащая в трио и кодовом разделе, она противопоставляется основной стремительно кружащейся теме скерцо. Ее же нисходящая поступь проникает в финал сонаты, но разработка, направленная на преодоление инерции нисхождения, эту цель достигает. В результате – тематизм меняет ладовую окраску, и соната завершается светлым звучанием в тональности Ре-бемоль мажора.

«Большая соната» П.И. Чайковского стала значительным шагом на пути освоения европейской жанровой модели. Придерживаясь в общих чертах структурного канона, композитор находит индивидуальное решение отдельных частей и всего цикла в целом. Вместе с тем, как в стилевом, так и в композиционном отношении соната не вполне однородна. Так, глубоким по смыслу и четким по форме двум первым частям противопоставлены – скерцо и финал. Калейдоскопичная многообразность финала вызывает ассоциации с карнавальным миром Р. Шумана, разница лишь в том, что наряду с темами в «шумановском» духе здесь проскальзывают русские плясовые ритмы и песенные темы.

Рассматривая «Большую сонату» в контексте творчества самого Чайковского, можно отметить, что произведение это явило один из примеров своеобразного претворения сонатной формы и цикла в целом. Опыт создания четырех симфоний, концерта позволил композитору не только овладеть логикой сонатно-симфонического мышления, но и совместить ее с тем звучащим материалом, который диктовался его внутренними побуждениями. Профессиональная школа, творческий гений и непрерывная работа позволили композитору, овладев европейскими формами музыкального мышления, осуществить лирическое самовыражение в фортепианном сочинении «Большая соната».

Список литературы

1. Москалец, Ю. В. Русская фортепианная соната рубежа XIX – XX столетий в атмосфере художественных исканий эпохи: Дисс. канд. иск. Москва, 2003. – 232 с.
2. Чайковский, П. И. Танеев С. И. Письма // Сост. и ред. В. А. Жданова. – М., 1951. – 557 с.

*Кузьменко С.А.,
Сургутский музыкальный колледж,
г. Сургут*

ЗАБЫТЫЕ СТРАНИЦЫ РУССКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ МУЗЫКИ – ПЬЕСЫ А. ГЛАЗУНОВА

Александр Глазунов являл собой универсальный тип личности, типичный для эпохи «серебряного века» – композитор, дирижер, педагог, директор, художественный критик, общественный деятель в одном лице. Он знал восемь иностранных языков, играл на фортепиано, скрипке, виолончели, духовых инструментах, владел всем арсеналом средств композиторской техники своего времени. Помимо этого хорошо рисовал, был прекрасно осведомлен во всех областях искусства – хореографии, архитектуре, литературе, философии. О его доброте и отзывчивости сложились легенды. Благодаря его активному участию происходило профессиональное становление многих известных музыкальных деятелей в начале XX века, множество музыкантов приобрели известность, выступая совместно с ним как с дирижером, проводились конкурсы, концерты, премьеры сочинений композиторов. Известный факт неудачной премьеры Первой симфонии С.В. Рахманинова широко растиражирован во многих изданиях, но очень мало пишут о том, что, несмотря на это трудное испытание, Рахманинов впоследствии состоял в дружеских отношениях с Глазуновым до конца его жизни и они питали друг к другу большое уважение. Многие композиторские находки, черты стиля Глазунова были впитаны последующими поколениями отечественной композиторской школы.

Историческое место Глазунова открывало ему широкие возможности синтезировать в своем творчестве, как технические приемы, так и стилистические особенности различного происхождения. Его музыке присуща историческая глубина и перспектива. Вовлечение многовекового наследия в свою творческую лабораторию – ретроспективизм – отражает одну из важнейших черт его творчества.

Творчество Александра Глазунова это живая культурная ценность, связывающая XIX и XX век отечественной культуры. Судьба его фортепианного наследия является примером того, насколько опасна ориентация только на новаторские тенденции в искусстве. В XXI веке его музыка становится все более востребованной, появляются новые исследования его творчества, и специальные труды о его фортепианных произведениях – в том числе. Проблемы исполнения русской музыки важны для каждого музыканта, затрагивающего этот пласт фортепианной литературы. Обратимся к фортепианным произведениям малых форм –

наиболее забытым страницам наследия русского композитора. Большинство миниатюр написаны в ранний период его творчества.

Своеобразие творческой судьбы Глазунова состоит в том, что он очень рано создал свой композиторский стиль. Важность раннего периода творчества Глазунова объясняется и его длительностью (более десяти лет), и интенсивностью. С 1881 по 1892 молодым композитором были созданы свыше тридцати опусов произведений, наиболее крупными из которых являются три симфонии, три квартета, ряд увертюр, программных картин и пьес для оркестра. Сформировавшиеся в это время основные черты его композиторского метода получили в дальнейшем плодотворное развитие.

Работая одновременно над несколькими партитурами, к фортепиано он обращается в редкие моменты «перенасыщения» крупными симфоническими и камерными жанрами. В то же время, в тесной связи с ними, происходит постепенное становление индивидуального фортепианного стиля.

В письмах композитора отражаются его обращения к фортепиано. Глазунов неоднократно упоминает имена Шопена и Листа. Сочинения этих композиторов были ему близки и горячо любимы им, но именно в эти годы он особенно внимательно изучает их, стремясь достигнуть большей гибкости и изящества фортепианной фактуры. Благоприятные результаты этого легко можно заметить не только в ранних пьесах, но и в зрелых произведениях – вариациях ор.72, сонатах, несмотря на то, что используя приемы Шопена и Листа, Глазунов придает им самостоятельную, индивидуальную трактовку и вносит свою авторскую интонацию. В эти годы складываются предпочтения молодого композитора – тяготение к полнотонности фортепианного письма, импровизационность изложения, применение традиционных жанров лирической миниатюры, а среди них – ярко выраженная линия танцевальной музыки.

В ранних пьесах ор.22, 25, 36, 49, 54 Глазунов использует широко распространенные в XIX веке жанры – вальс, мазурку, баркаролу, ноктюрн, экспромт, – бережно сохраняя их специфику, типичность. Круг образов отражает мир чувств молодого человека – светлые раздумья и созерцательность, иногда оттеняемые моментами грусти. Нужно отметить большую востребованность этих сочинений современниками: многие из них практически сразу печатаются и продаются, некоторые сочиняются по заказу для журналов.

Эти пьесы отличают рафинированность и пластичность мелодической линии, повышенное внимание к красоте звучания, к совершенству отделки, использование полифонических приемов. Сдержанность и утонченность чувства, некоторая отстраненность в его выражении, подчеркивают принадлежность композитора к петербургской культуре.

«Бытовые жанры в русской лирической миниатюре часто являются непосредственно-жизненным проявлением эпохи» [3] Так, в фортепианной музыке М. Глинки мы находим яркий портрет русского музыкального быта пушкинской эпохи. В лирических пьесах П. Чайковского – образы жизни и быта дворянской усадьбы второй половины XIX века. Пространственно-пейзажные ассоциации, элементы скрытой балетной пластики придают музыке Чайковского смысловую многомерность. В пышном цветении фактуры вальсов Глазунова ор. 41, 43, мазурках ор.22 царит особая «статья» александринской эпохи, ее «державная» поступь и мощь. Ю. Слонимский так характеризует вальсовый жанр в балетном творчестве композитора: «Вальс как бытовой танец, как балетная ритмоформула, как монолог, как диалог влюбленных, как здравица любви, как триумф народного счастья - различные грани балетного вальса находят претворение в музыке Глазунова» [1]. Фортепианные вальсы претворяют и другие, более камерные образы – например, эстетику миниатюризма, – «Маленький вальс» соч.36.

Глазунову с детства была близка эстетика столичного города – Санкт-Петербурга: официальная пышность, монументальность его строений, прямые улицы, геометрические формы, каменная фактура зданий. Все это, по мнению Л. Сабанеева [4], повлияло на эстетическое восприятие, вкусы, стиль жизни и творчество композитора. И даже любовь Глазунова к балету («театру прекрасности») Сабанеев объясняет тем что, в этом жанре есть «нечто глубоко петербургское».

Л. Сабанеев усматривает в музыкальных опусах Глазунова отсутствие авторского, считая это свойством исключительно петербургской школы, декларировавшей эстетику «объективного художника» (отличие московской «субъективной» и петербургской «объективной» композиторских школ). Он рассуждает о музыке Глазунова как о «чистом искусстве» и характеризует композитора как «объективного художника», у которого личное (субъективное) никогда не выступает на первый план и выражается в сдержанной форме.

В раннем периоде творчества закладываются основы художественного стиля Глазунова. Так, происходит сближение и активное взаимодействие различных принципов формообразования - сонатности, вариационности, рондальности, сюитности, двух- и трехчастных форм. Вариационно-вариантный принцип развития имеет большое значение как для фортепианной музыки Глазунова, так и для его творчества в целом. В фортепианных пьесах часто встречается его сочетание с формой периода, двухчастной, трехчастной формами.

Примером тонкой стилизации может служить Гавот D dur ор.49, содержащий в себе все признаки старинного танца. Не случайно он привлек внимание С. Прокофьева – существует даже запись произведения в его исполнении. Знаменитый гавот из «Классической симфонии»,

написанный также в D dur, несомненно, имеет некоторое сходство в юмористическом, несколько наивном характере и настроении. В воспоминаниях о педагогической деятельности М. Юдиной, есть свидетельства, что она проходила с ними это и другие сочинения Глазунова [3]. В исполнении важен характерный интонационно-ритмический рисунок гавота, предполагающий точность выполнения штрихов. Мария Вениаминовна, всегда проявлявшая большое внимание к штрихам, к дыханию между каждой интонационной фигурой, в то же время была озабочена тем, чтобы все было спето. Указания ее гласят: «...ниже кисть, чтобы пело мягче, не прыгать, а петь».

В ранних пьесах Глазунова особый образ фортепиано - светлый, полнозвучный, упоительный по вокальной насыщенности фактуры, светящийся тонкими переливами гармонических красок. Романтическая стилистика сочетается в миниатюре Глазунова с классически совершенной формой, предвзято итоговое обобщение романтической культуры в произведениях А. Скрябина, С. Рахманинова.

Однако такие черты зрелого стиля Глазунова, как монументальность, концертность, виртуозность противоречат существу лирической миниатюры. Поэтому эти пьесы, при всех их художественных достоинствах, не становятся вершинными достижениями Глазунова в фортепианном творчестве. Они являются как бы подготовительным этапом к его фортепианным вариациям, сонатам, концертам. Позднее появляются несколько произведений, промежуточные между миниатюрой и крупной формой. Это две Поэмы-импровизации (1917) и «Идиллия» op.103 (1924)

Две поэмы-импровизации e moll и g moll (1917 – 1918) близки к миру символистских образов. Композитор не поставил им определенного номера опуса. Поэмы монотематичны. Интонация, изложенная одногласно в начале пьес, становится исходным импульсом развития. В них воплощены образы трагической безысходности, и ни контрастные мажорные разделы, ни традиционное для Глазунова мажорное окончание первой пьесы не вносят обычного состояния спокойствия и принятия мира. Нужно отметить особенно напряженное гармоническое развитие в этих пьесах. В фактуре первой Поэмы-импровизации сочетается аккордовое изложение – то хроматически-сползающее, то звучащее как колокол, и порывистые арпеджированные пассажи. Иногда композитору не хватает двух строк, и он прибегает к трехстрочному изложению. Во Второй Поэме подчеркнуто именно импровизационное начало – начальный размер 3/2 несколько раз меняется на 9/8, 6/8, 3/4, фактура, состоящая из разложенных аккордов волнообразно, но неуклонно стремится к главной кульминации, после чего неожиданно возникает образ-реминисценция *scherzando poco* на длительно выдержанном органном пункте. В этой пьесе аналогично присутствует трехстрочное изложение в ряде мест, вместе с тем, нельзя не отметить большую пианистичность и удобство изложения.

Пьеса «Идиллия» *Fis dur* op.103 написана в 1926 году в Гатчине. Она посвящена приемной дочери композитора, Елене Гавриловой, замечательной пианистке, чей репертуар впоследствии составляли в основном произведения отца. Развернутая пьеса построена на ряде контрастных эпизодов - созерцательно-лирических, скерцозных, с типично романтической трактовкой фактуры. Наряду с прелюдией и фугой *e moll*, посвященной Л.В. Николаеву, и Фантазией для двух фортепиано op.104, пьеса оказалась последним сочинением, написанным Глазуновым на родине. В этих произведениях он остался верен своему стилю - благородному, торжественному. Именно в это время Глазунов принимает решение об эмиграции. Их отличает светлое, спокойное и философское настроение.

В произведениях малых форм, написанных Глазуновым в конце XIX-начале XX века, ясно прослеживаются черты романтизма, и в то же время в них присутствует индивидуальный композиторский стиль. В настоящее время в России пьесы Глазунова исполняются очень редко. Между тем, например, в Англии вышли записи с полным собранием сочинений автора в исполнении Стивена Кумбса, включающие даже совсем ранние и малоизвестные произведения (например, Миниатюру *C dur*, сюиту на имя *Sascha* op.2). Фортепианные произведения Глазунова входили в репертуар В. Софроницкого, М.Юдиной, Св. Рихтера, Э. Гилельса, они ждут выдающихся российских интерпретаторов и в настоящее время. В учебной практике и на концертной эстраде высокохудожественные и мастерски написанные пьесы Глазунова достойны занять свое место.

Список литературы

1. Глазунов. Исследования. Материалы. Публикации. Письма. Том 1,2 / Л.; Музгиз, 1959 —С.106 – 107.
2. Глазунов, А.К. Письма, статьи, воспоминания. Избранное./ Государственное музыкальное изд.- Москва, 1958 – С.80 – 85, 216 – 219.
3. Дроздова, М.А. Уроки Юдиной / М.А. Дроздова – М.: Классика XXI, 2006. – С.59, 62.
4. Зенкин, К.В. Фортепианная миниатюра и пути музыкального романтизма. Автореферат дисс. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.disscat.com>.
5. Проскурина, И. «Петербургский музыкальный стиль». А. Глазунов глазами Л. Сабанеева [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://vestnikram.ru/file/proskurina>.

*Маницурова Л.В.,
Детская школа искусств
им. С.В. Рахманинова,
г. Новый Уренгой*

ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КЛАВИРНОЙ МУЗЫКИ И.С. БАХА

Позвольте мне заявить,
что из всех видов искусств
я считаю музыку наиболее
подходящим искусством
для формирования человека.
Г. Шараи

Каждая эпоха вкладывает особое содержание в понятие «личность», определяя по своим законам величину и значимость следа, оставленного педагогической деятельностью того или иного художника. Легко себе представить, как велика роль И.С. Баха в искусстве педагогики.

Актуальность данной статьи определяется обращением к состоянию культурного развития современного общества. Подрастающее поколение находится в сложной ситуации, связанной с проблемой культурной самоидентификации, поскольку испытывает влияние радикально новых культурных ценностей и идей, разнообразных форм, стилей и направлений современной культуры. Поэтому процесс художественного образования не может ограничиваться просто передачей традиционных культурных ценностей и знаний от одного поколения к другому. Назначение его состоит в воспитании личности ребенка через обретение собственной системы культурных ценностей, возможности научить воспринимать искусство в контексте культуры как единую систему, а также в умении ориентироваться в сложном культурном пространстве.

Глубокое и разностороннее изучение полифонической музыки в детские годы заметно сказывается на дальнейшем художественном росте пианиста. Постигание полифонии активно воздействует на музыкально-слуховое воспитание, развитие музыкального вкуса и несомненно влияет на успешное овладение произведениями всех жанров педагогической литературы. Настоящая статья является попыткой рассмотреть наиболее существенные вопросы работы над клавирами сочинениями И.С. Баха.

Недостаточное внимание к изучению учащимися полифонии приводит к существенным недостаткам исполнения полифонической музыки, а именно:

- отсутствие выразительности мелодического материала;

- чрезмерное выпячивание темы, сглаживание контрапунктирующих голосов вне зависимости от степени их выразительного значения;
- преувеличение динамической нюансировки, форсированное звучание;
- подчеркивание подчиненности голосов превалирует над выявлением их самостоятельности;
- нахождение характерных темпов, интонационно-динамической окраски голосов, артикуляционных штрихов, динамики, цельного мелодического дыхания, педализации;
- в трехголосии - неполнота звучания средних голосов, долгих звуков, невыразительность гармонической вертикали полифонической фактуры;
- в технике исполнения трехголосия - неточность голосоведения в эпизодах двухголосия в партии одной руки, смешение функций голосов при их проведении в близком регистровом расположении;
- ограниченность, случайность, непоследовательность аппликатурных приемов нарушают естественное истолкование голосоведения.

Невозможно дать какие-либо точные категорические правила для исполнения произведений И.С. Баха. Здесь в особенности ярко проявляется необходимость творческого подхода, а не механического подражания отдельному образцу. Сам Бах представлял себе полифонию, как «разговор» нескольких инструментов-голосов. «Надо дать каждому голосу высказаться полностью, пусть молчит, когда ему нечего сказать», – говорил он.

Большую трудность представляет сам текст произведений, лишенный привычных для нас указаний темпа, фразировки, артикуляции, динамики, аппликатуры. Большинство сочинений Баха существует лишь в рукописях, а напечатанный текст часто бывает неточен. Отсутствие исполнительских указаний автора вызвало многочисленные редакции произведений И.С. Баха – это редакции И. Ройзмана, Л. Лукомского, К. Черни, Г. Бишофа, Б. Муджеллини, Ф. Бузони, А. Гольденвейзера, Л. Ландсгофа, Г. Келлера, К. Рейнеке, Ф.К. Грипенкерля, К. Штраубе, Г. Рамина, Х. Кестнера, Г. Пишнера, Х. Вальха.

К сожалению, между исследовательской литературой о творчестве Баха и практикой его преподавания наблюдается заметный разрыв. Ценные теоретические наблюдения и обобщения остаются неиспользованными. Нередко изучение баховских пьес ведется по устаревшим, заведомо недоброкачественным редакциям и сводится в основном к формальной проработке голосоведения. Отсюда и отношение к произведениям Баха, распространенное среди многих учащихся, словно, это не великое искусство, а скучный «принудительный ассортимент». В итоге, вместо глубоко содержательной, волнующей музыки в исполнении учеников мы

слышим сухое, деловитое проигрывание полифонических конструкций с обязательным, назойливо-педантичным «выделением темы», безжизненным, механически «сделанным» голосоведением. Распространенное среди педагогов мнение о плодотворности непосредственно-эмоционального, интуитивного восприятия музыки Баха, можно считать резонным, если оно дополняется требованием строгого соблюдения стилистических принципов баховской музыки.

Искусство Баха в высшей степени нормативно. Оно выросло на основе устойчивых традиций и строгой системы законов и правил. Это не означает, что сочинения композитора не нуждаются в оригинальной индивидуальной трактовке. Стремление по-новому исполнить Баха можно только приветствовать. Другое дело, когда индивидуальность исполнителя ограничивается собственной интуицией и субъективным восприятием этой музыки. Такого рода установку, если она переносится в учебный процесс, надо признать явлением недозволенным и вредным, ведь она в сущности уводит в сторону от познания Баха, делая бесполезным и ненужным изучение его произведений. Примеры вольного исполнения Баха крупными мастерами фортепианного искусства не имеют никакого отношения к задачам музыкального образования. Их следует скорее считать фактами творческой биографии этих мастеров, нежели вкладом в интерпретацию баховского стиля.

В наше время в понятие «стильного» исполнения произведений Баха вкладывают иной раз содержание, во многом противоречащее идеалам той эпохи. Очень часто приходится слышать исполнение тех или иных сочинений И.С. Баха, от которого веет холодным ветром Антарктики. Душевная пустота и статичность исполнителя при этом нередко оценивается положительно.

И.С. Бах творил в эпоху, когда по европейским странам совершала победное шествие прогрессивная для того времени теория аффектов. Главный ее тезис – утверждение, что основным содержанием музыки является передача, отображение человеческих чувств и страстей. И.С. Бах был образованнейшим человеком, владел несколькими иностранными языками, общался в Лейпциге с профессорами старейшего университета (Бах руководил там музыкальным кружком Collegium Musicum), близкий друг И.Г. Вальтера – составителя знаменитого «Музыкального словаря», где теория аффектов получила яркое отражение, – не мог оставаться в стороне от господствующего эстетического мировоззрения той эпохи.

Источниками наших сведений о том, как исполнялись сочинения лейпцигского кантора на клавирных инструментах, является материал, почерпнутый из литературных памятников – трактатов XVIII столетия, мемуаров и записей. Исполнительский анализ текста позволяет сделать вывод, что ясность голосоведения, красота и естественная свобода произнесения мотивов, образующих фразы (границы которых никогда не

указывались в нотных рукописях до XIX века), тонкость и точность наряду с жизненной силой и энергией являются важными слагаемыми того целого, которым можно обозначить понятие «стиль» применительно к музыке И.С.Баха.

Аппликатура – средство для выявления мотивного строения мелодической фактуры. Артикуляция – способ произнесения, а на клавишных инструментах – способ прикосновения к клавишам, – вплоть до второй половины XIX века являлась излюбленным средством выразительности. Знатоки творчества Баха, такие как, М.И.Глинка и В.Ф. Одоевский, желая высоко оценить исполнение инструменталиста-солиста, звучание хора или оркестра, пение вокалиста, – часто прибегали к эпитету «отчетливый». «Отчетливость» исполнения означала осмысленное выявление мотивной структуры, ясность, чувство меры» [1, с.135]. Но термин «отчетливость» не следует трактовать упрощенно. Очень часто на фортепиано начинают исполнять подвижные части в клавирных сочинениях «колючим» staccato, ссылаясь на отрывистое звучание клавесина. При этом баховские мелодические линии превращаются в частокол остроатакированных отдельных звуков, не только не образующих осмысленную музыкальную мысль, но просто разрушающих всю пластику полифонической ткани.

Некоторые педагоги считают, что если И.С. Бах не писал в своих сочинениях почти никаких динамических оттенков, значит, их незачем делать: играйте все одинаково, – говорят они, – и это будет «стильно». Но это будет бессмысленно. Исполняя музыку Баха не следует также исчерпывать все ресурсы фортепиано. Ф. Бузони провозгласил террасообразную динамику, которая является предпочтительнее динамики романтического типа. Внезапный переход после каденции от forte к piano, и наоборот, напоминает переход с мануала на мануал на клавесине. Но прибегать к этому после каждой каденции - это значит впасть в другую крайность.

В художественном исполнении самым главным должно оставаться чувство. В музыке, так же как и в театре, «нельзя играть очень громко, но по выражению чувства – слабо!» [4, с.126]. Игра хорошего пианиста впечатляет гораздо сильнее, достигая в кульминации вершины чувства, а не максимума громкости. Динамика Баха определяется художественным мышлением композитора, а не привнесением ее извне. Правильно отмечает Курт, что обозначения динамики у Баха «совершенно излишни для каждого, кто исходит в понимании произведения из чувства его стиля».

Говоря о темпах, надо учитывать, что композитора интересовала не степень физической скорости, не количество звуков на единицу времени, а эмоциональный фактор: состояние, настроение данной пьесы. Жизненность в сочинениях Баха достигается не темпом, а фразировкой и декламационной выразительностью. С этой точки зрения нужно

рассматривать итальянские термины, проставленные автором, и тогда Allegro будет означать не «скоро, быстро», а «активно, весело»; Largo – не «очень медленно», а «протяжно, широко»; Vivace – не «очень быстро», а «живо и энергично». Желаемую скорость движения Бах дает почувствовать через размер. Он подсказывает, что чем больше числовое выражение размера, тем сдержаннее должен быть темп, таким способом привлекая наше внимание к самым мелким длительностям. При всем многообразии трактовок современными исполнителями можно услышать два типа исполнения имитационной полифонии.

Для одного характерно:

- тах самостоятельность голосов, линейное движение каждого из них, превалирующее над общим ансамблем;
- основные выразительные средства - живая, разнообразная ритмика, тонкая агогика;
- динамика устойчивая и меняется в соответствии с отдельными разделами формы;
- артикуляция свободная и разнообразная для подчеркивания индивидуальности голоса, но не прикреплена к отдельным голосам, господствует *non legato*.

Для другого:

- ансамбль голосов;
- отчетливые гармонические вертикали, яркое звучание темы;
- выразительные средства разнообразны, устойчивы и прочно прикреплены к отдельным голосам;
- динамика гибко следует за отдельными построениями;
- нет господствующего вида артикуляции, но большое место занимает *legato*.

Среди пианистов российской школы преобладает второй тип исполнения.

О важнейшей особенности музыки Баха прекрасно сказал Римский-Корсаков: «Одна из отличительных особенностей склада музыки композиторов той эпохи заключалась в том, что все они умели как-то особенно длинно и долго чувствовать одно и то же и в этом «одном» настроении держаться без ослабления нередко весьма продолжительное время!» [5, с.46].

На историческую обусловленность этого явления в XVIII в. указывает Л. Мазель: «Фуга была одной из типичных форм музыкального искусства того времени, когда городское «третье сословие» утверждало свои демократические права, свою профессиональную гордость и дисциплину, свое стремление к справедливой и разумной социальной организации, свои гуманистические идеалы, но еще не могло осознать и отразить в музыкальном искусстве ни всей глубины социальных

конфликтов, ни всей сложности и внутренней динамики душевного мира новой человеческой личности» [2, с.46].

В произведениях Баха выражено скорее обычное состояние, а не процесс. Кроме того, это «одно и то же» чувство, не входящее в конфликт, в борьбу с другими чувствами, отличается большой степенью обобщенности и поэтому лишено индивидуальной детализации.

Основное содержание педагогической деятельности Баха – создание педагогической литературы. С этим связано появление прелюдий для начинающих, инвенций и многих других клавирных пьес. Миниатюры, которые, по всеобщему признанию, являются шедеврами клавирного искусства, служили вспомогательным материалом для изучения и исполнения на клавесине многоголосной музыки, и выполнения разнообразных педагогических задач: постановки руки, совершенствования аппликатуры. Это методическое богатство создавалось для собственных его учеников. Ученики бывают разные, не часто встречаются такие, кто действительно хочет учиться. Видимо, не так много их было и среди молодежи, обучавшейся клавирной игре в XVIII веке, если даже такой гигант, как И.С. Бах, в заглавии собрания своих «Инвенций и симфоний» подчеркивает, что написал эти сочинения для «жаждущих учиться». Необходимо пробудить в учащихся жажду к учению, говорит И.С. Бах, как будто живет среди нас. Недвусмысленно звучат слова Баха, зафиксированные на титульном листе рукописи хоральных обработок для органа: «В честь всемогущего Господа и для ближних – желающих учиться». На титульной странице I тома «ХТК» мы читаем начертанные рукой композитора строки, говорящие, что собрание прелюдий и фуг создано «для пользы и применения жаждущей учиться музыкальной молодежи».

Природа клавирных сочинений Баха такова, что без активного участия интеллекта выразительное их исполнение невозможно. Передать своим питомцам заинтересованное, пытлиное отношение к творчеству гениального композитора и тем самым раскрыть перед ними эстетическое богатство и художественное очарование его музыки – почетный долг каждого педагога. Но достижение этой цели немислимо без знаний основ теории полифонии, закономерностей и свойств музыкального языка Баха, исполнительских традиций его эпохи.

Музыке композитора чужды вялость, размягченность, сентиментальный оттенок. Значит, и способ извлечения звука должен быть собранным, крепким и здоровым, даже в «пиано», которое не может быть расплывчатым или беззвучно-шелестящим. Ученик должен знать, что какие бы печальные или нежные чувства он ни обнаружил в пьесах Баха, эти чувства погружены в атмосферу мужественности, а иногда и суровости.

Бах никогда не идет на поводу чувства, не отдается ему с безоглядной пылкостью и свободой безудержного порыва. Музыка Баха «основана на непрерывном внутреннем созерцании изображаемого». Понятие «мужественности» применительно к стилю Баха имеет в виду необычайную активность формы (архитектоники) его произведений, выполняющей тормозящую и регулирующую роль. Могучей стихии чувств композитора противостоит мощное сдерживающее начало, вносящее в его музыку дух стоической выдержки, мужества. Борьба этих двух сил сообщает патетическим образам Баха особый драматический пафос. Это - внутренняя борьба, заключенная внутри самого образа. «В этом противоречии... главное и непреходящее обаяние музыки Баха». Предельное напряжение чувства уравнивается такой же силой самообладания, благородной сдержанности, что «придает страстно взволнованному высказыванию ощущение своеобразного спокойствия» [6, с.68].

Музыка Баха ничего не даст ученику, если у него не возникнет душевный контакт с нею, если он не проникнется ее пафосом, не почувствует ее величия. Справедливы слова Н. Герасимовой-Персидской о связи поколений посредством великих художественных творений: «Чем глубже идейно-художественные концепции, чем шире масштабы коллизий, к решению которых стремится художник, тем сильнее катарсис и выше эстетическое наслаждение для того, кто столкнулся с безграничным миром гения. И наши потомки будут находить в творениях Великих мастеров всё новое и новое, созвучное их времени. Так титаны музыки – вечные современники - связывают нас не только с прошлым, но и с будущим, и мы глубже ощущаем непрерывность движения человеческой культуры и осознаём своё место на её пути».

Как и всякий пророк, в своем отечестве Бах не был по-настоящему оценен. Его знали как великолепного органиста, но никто не признавал его гигантского композиторского масштаба. На пороге XXI века мы ясно видим: никакие потрясения не смогли поколебать любовь человечества к Баху, как не могут поколебать любви души человеческой к Богу. Музыка Баха – это скала, о которую разбиваются все волны «житейского моря».

Баха можно назвать православным композитором в том смысле, что в течение всей своей жизни он учился правильно славить Бога: свои партитуры он украшал надписями «Одному Богу слава» (*Soli Deo gloria*), «Иисус, помоги» (*Jesu, juva*), которые были для него не словесными формулами, а исповеданием веры, проходящим через все творчество. Музыка для него была богослужением. Она глубоко мистична, потому что основана на том опыте молитвы и служения Богу, который выходит за пределы конфессиональных границ и является достоянием всего человечества. Она как никогда современна. Бах с его глубиной и трагизмом особенно близок человеку нашего времени, прошедшему через

весь ужас и все потрясения XX столетия и окончательно потерявшему веру во все гуманистические попытки преобразить мир без Бога. Человечеству понадобилось несколько веков, чтобы осознать то, что Бах сознавал всем своим существом: нет и не может быть на земле истинного счастья, кроме одного – служить Богу и воспевать славу Божию. И совершенно справедливо высказывание Иосифа Бродского:

Каждый пред богом наг,
Жалок, наг и убог,
В каждой музыке Бах,
В каждом из нас Бог...

Бах – композитор исключительно характеристический, и как творец он из всех земных творцов ближе Творцу Единому: личность творит он. О, терпеливый Бах! О, неторопливое человечество! Поистине «Gottes Zeit ist allerbeste Zeit» – «Время Бога – это наилучшее время!» Пошли и всем нам мудрого баховского терпения...[3, с.19].

Список литературы

1. Глинка, М.И. Записки / М.И. Глинка. – М.: Музыка, 1988. – С.135.
2. Мазель, Л. Строение музыкальных произведений /Л. Мазель. – М.: Музгиз, 1960. – С.46.
3. Носина, В.Б. Символика музыки. И.С. Бах / В.Б. Носина. – М.: Классика XXI, 2008. – С.19 – 23.
4. Фельзенштейн, В. Знамя театра – честность и правда // Советская музыка. – 1971. – №7. – С.126.
5. Ястребцов, В. Мои воспоминания о Римском-Корсакове / Ястребов В. – М. – 1917. – С.46.
6. Schweitzer A. Aus meinem Leben und Denken / A. Schweitzer // – Lpz. – 1957. – S.68.

*Рыжинский А.С.,
Российская академия музыки им. Гнесиных,
г. Москва*

«ТЕМБРОВАЯ РЕВОЛЮЦИЯ» В ХОРОВОЙ МУЗЫКЕ XX ВЕКА: ОТ ОТКРЫТИЙ НОВОЙ ВЕНСКОЙ ШКОЛЫ К ЭКСПЕРИМЕНТАМ ИТАЛЬЯНСКОГО АВАНГАРДА

Среди жанров западноевропейского музыкального искусства хоровая музыка занимает особое место, выделяясь не только своей древней историей, но и долгое время сохраняемой (а порой и намеренно оберегаемой) «консервативностью» темброфактурного облика, продолжающего существовать в неизменном виде, несмотря на кардинальные изменения в областях звуковысотной и метроритмической техник. Большое число композиторов и, как следствие этого, исполнителей сегодня рассматривают хор в виде вокального монолита, отличающегося постоянством тембровой оформления, которое часто именуют «хоровой звучностью». Под последней, как пишет известный отечественный дирижёр В.О. Семенов, понимается «хоровой массив», мощь и красочность хора, звучания как инструмента, *где ассоциации уже давно стали привычными* (курсив мой – А.Р.). Продолжая свою мысль, автор констатирует: «хоровая звучность закрыла понятие «тембра» как одного из элементов выразительности фактуры, способного выразить определённую художественную идею, явления яркого и множественного в своей выражающей палитре...».

Безусловно, существуют объективные причины эволюционной инертности хоровой тембрики. Первая из них заключается в принципиальном различии между голосовым аппаратом как естественным организмом, созданным природой, и прочими музыкальными инструментами, являющимися продуктами человеческой культуры. Если музыкальные инструменты имели возможность претерпевать в течение нескольких столетий многочисленные конструктивные преобразования и продолжают развиваться в наше время, то голосовой аппарат существует сегодня в том же виде, что и тысячу лет тому назад. Укажем в этом отношении на единственный пример массового усовершенствования природы человеческого голоса, реализованной в феномене певцов-кастратов, идея которых, несмотря на успешность реализации, была впоследствии отвергнута по этическим соображениям.

Вторая причина тембровой «консервативности» хоровой музыки связана с общими процессами развития музыкального искусства, в контексте которых тембр долгое время существовал как некий «феномен–по-умолчанию», не привлекавший особого внимания композиторов.

Вариативность исполнительского состава, типичная для ренессансной и барочной музыки, со временем уступила место тембровой стабильности классических партитур и постепенному увеличению числа ремарок, посвященных нюансам звукоизвлечения, влияющим на общий характер звучности. Повышенное внимание к особенностям фактурного решения в искусстве XIX века определило и серьезные изменения на уровне тембровой организации. Переход от клавирного к фортепианному исполнительству свершился не только вследствие смены ключевого инструмента, но и по причине открытия новых способов организации ткани, которые при посредничестве искусного владения фортепианной педалью позволяли воплощать в музыкальном сочинении полифонию реверберационных процессов, основанную на возможности наложения извлекаемых тонов на совокупность уже звучащих. Не случайно фортепиано становится одним из важнейших инструментов эпохи Романтизма во многом благодаря творчеству Шопена и Листа, испытывавших особый интерес к организации музыкальной текстуры своих сочинений. Обратим внимание и на то, что в творчестве названных композиторов и их современников детализация нотной записи достигает своего апогея, решая задачу достижения звукового эффекта, адекватного авторскому замыслу. Оркестровые сочинения Романтизма, в свою очередь, демонстрировали существование аналогичных процессов и в области симфонической музыки. После достижения явного предела в процессе роста исполнительского состава в симфонических сочинениях Вагнера, Малера, раннего Шёнберга, основное внимание композиторов первых десятилетий XX века было переориентировано на поиск новых вариантов тембровых сопоставлений (вспомним инструментальные ансамбли Шёнберга («Лунный Пьеро»), Стравинского («Три стихотворения из японской лирики», «Колыбельные песни кота»)), а позднее – на активное использование в композициях шумовых тонов (яркий пример – сочинения Э. Вареза). Введение в 1988 году Ю.Н. Холоповым в научный обиход термина «тембрика» констатировало уже свершившийся факт – тембровое решение сочинений стало одним из приоритетных направлений творческого поиска.

Хоровое искусство долгое время находилось в стороне от этих процессов. Лишь в начале XX века ясно обозначился интерес композиторов к данной области музыкальной выразительности. Представители Новой венской школы Арнольд Шёнберг и Антон Веберн одними из первых представили два решения проблемы преодоления тембровой «консервативности» хора. В 1910 году в партитуре музыкальной драмы «Счастливая рука» Арнольд Шёнберг впервые использовал прием *Sprechgesang* – «вариант повышено экспрессивной и богатой тонкими нюансами художественной декламации». Образованная соединением мелких мотивов пульсирующая ткань речевых голосов в этом

сочинении производит впечатление высотно-неопределённой цельной звуковой массы, специфического гула человеческих голосов, который вливается в общую звучность на правах нового тембра. Композитор в данном случае отказывается от инструментального дублирования партий хора, настаивая на самостоятельном значении найденной звуковой краски. Здесь Шёнберг предлагает и прогрессивную для дальнейшей разработки идею сочетания Sprechgesang с традиционным пением, позволяющую создать особый тембровый эффект – сочетание точного и высотно-неопределённого интонирования при отчетливой различимости содержания вербального текста. Правда, использование данного приема в додекафонных сочинениях с обязательным для них принципом выведения звуковысотной ткани из предкомпозиционного серийного ряда обусловило возникновение участков, в которых, избегая недетерминированных звучностей, композитор пытался осуществить дублирование *sprech*-линий инструментами, что приводило к акустически неубедительному сочетанию идентичных по музыкальному материалу музыкальных голосов, часть которых (*Sprechstimmen*) интонировалась приблизительно, создавая эпизоды откровенно фальшиво звучащей музыки. Отсюда и неудивительна критика Sprechgesang как в додекафонных сочинениях Шёнберга, так и в композициях, непосредственно предшествовавших открытию нового метода композиции. Так Стравинский в беседе с Крафтом отметил: «В настоящее время «Лестница Иакова» меня разочаровывает, и я нахожу, что интонируемая речитация её хоров хуже, чем в начале «Счастливой руки», которая действительно так поразительна, что лишает оригинальности не только «Лестницу Иакова», но даже такое позднейшее сочинение, как «Le Visage Nuptial» Булеза». Соглашаясь с данным высказыванием, резюмируем: принципиальное отличие «Счастливой руки» от последующих сочинений Шёнберга и особое значение этой партитуры в истории хоровой музыки XX века состоит в первой серьезной попытке преодолеть монотембровую природу хора через создание комплементарной ткани, основанной на сосуществовании разнородных по тембровому оформлению потоков.

Стремление к максимальной концентрации выражения музыкальной мысли в рамках внешне традиционных полифонической, гармонической, гомофонно-гармонической фактур сочинений Веберна породило явление, названное Н. Телковой «хоровым пуантилизмом». Справедливо полагая, что термин «пуантилизм» в применении к хоровой музыке Веберна «не стоит понимать буквально», исследователь говорит о тенденциях «построения ткани с преобладанием точек над линиями». Среди этих тенденций выделим две: 1) принципиально скачкообразное строение мелодии в совокупности с силлабикой; 2) наличие пауз, разделяющих мотив на отдельные интонации. Таким образом, несмотря на то, что хоровые партитуры Веберна, не говорят об использовании

пуантилистической фактуры в чистом виде, они явно задают направление, ведущее к использованию её ресурсов. При этом важно осознать, что фактурное преобразование не стало основной целью интенций композитора, но скорее явилось следствием экспериментов А. Веберна в области тембрики. Задача этих экспериментов состояла в раскрытии принципиально иного звучания певческого коллектива, отличного от традиционной хоровой тембрики. Приход к тембровому многообразию для Веберна оказался возможен через постоянную игру различными нюансами, штрихами, сопоставлением певческих регистров. Последнее особенно характерно для музыки композитора, поскольку скачкообразный характер мелодии с постоянными «бросками» на интервалы больше октавы обуславливали наличие явно ощутимой тембровой контрастности в рамках монотембрового оформления мелодии.

Сегодня трудно судить о том, к какому результату могли привести подобные поиски, поскольку внезапная кончина прервала творческий путь Антона Веберна. Но огромный интерес представителей Дармштадтской школы к творчеству этого композитора, не в последнюю очередь пробудившийся под влиянием статей и программных выступлений Пьера Булеза, обусловил продолжение экспериментов Веберна как в отношении звуковысотной организации, так в области фактуры и тембрики. В этом процессе итальянским композиторам Луиджи Ноно (1924 – 1990), Бруно Мадерне (1920 – 1975) и Лючано Берио (1925 – 2003) была отведена особая роль. Являясь наследниками поколений венецианских, флорентийских, римских, неаполитанских композиторов, эти выдающиеся мастера авангардного искусства продемонстрировали возможность органичного сосуществования многовековых традиций вокального искусства с новейшими приемами техники композиции, влияющими, в том числе, и на изменение тембровой организации хоровых сочинений.

Луиджи Ноно уже в первых хоровых сочинениях заявил о себе как композитор, способный в своем хоровом творчестве соединить тембровые новации Арнольда Шёнберга и Антона Веберна. С одной стороны, внимательное изучение партитур Веберна являлось достаточно типичным явлением для композиторов 1950-х годов – времени, когда именно Веберн – был объявлен началом Новой музыки. С другой стороны, романтические отношения, со временем переросшие в брак, с дочерью «отвергнутого кумира» (Арнольда Шёнберга) Нурией во многом обусловили, то, что, как пишет Л.В. Кириллина, «в отношении Ноно к Шёнбергу, помимо музыкантского восхищения, было и особое, почти сыновнее тепло». Объединение темброфактурных экспериментов А. Шёнберга с открытиями А. Веберна определили направление творческих поисков Ноно, приведших его к подлинно революционным открытиям в области хоровой фактуры.

В первых хоровых сочинениях – «Эпитафиях Федерико Гарсиа Лорке» (1951 – 1953), «La victoire de Guernica» («Победа Герники» (1954))

и «Liebeslied» («Песнь любви» (1954) композитор использует различные манеры интонирования: традиционное вокальное звукоизвлечение, декламацию, Sprechgesang как в «чистом» виде, так и в сочетании друг с другом. Показательно типичное для А. Шёнберга соединение ресурсов речевого и традиционного пения, а также использование взаимообратимого перехода от Sprechgesang к традиционному вокальному интонированию. В этих экспериментах Ноно учитывал не только приемы Шёнберга, но и опыт своего друга и наставника Бруно Мадерны, который впервые осуществляет последовательный переход от речевого к традиционному пению во второй пьесе цикла «Три греческие стихотворения». Здесь композитора интересует не столько эффект сочетания вокального интонирования и Sprechgesang, сколько сам процесс тембрового преобразования, в ходе которого происходит постепенное превращение ритмизованной речи в традиционную фонацию (примеры №№ 1а, 1б).

Пример №1а (Б. Мадерна «Tre liriche greche» № 2. Тт. 40 – 41):

Example 1a musical score showing four vocal parts (Soprano, Contralto, Tenor, Bass) with lyrics in Italian. The score includes dynamic markings like *f* and *p*, and articulation marks like accents and slurs.

Пример № 1б (Б. Мадерна «Tre liriche greche» № 2. Тт. 44 – 45):

Example 1b musical score showing four vocal parts (Soprano, Contralto, Tenor, Bass) with lyrics in Italian. The score includes dynamic markings like *f* and *p*, and performance instructions like *legato* and *(crescere gradualmente)*.

Заметим, что подобную запись Sprechstimmen использует в своих хоровых сочинениях 1950-х годов Л. Ноно. Кроме того, наблюдая

ритмическое оформление хоровых линий в «Данаидах» Б. Мадерны и в «La Victoire de Guernica» («Победа Герники»; 1954) Л. Ноно, можно увидеть несомненное сходство, что возможно объяснить общей целью композиторов: добиться интенсивной певческой атаки каждого из слогов через использование синкоп в совокупности с пунктирным ритмом (см. пример № 2 в сравнении с примером № 1б).

Пример № 2 (Л. Ноно «La Victoire de Guernica». Тт. 28 – 32):

Example 2 shows a vocal quartet (Soprano, Alto, Tenor, Bass) and piano accompaniment. The lyrics are: "bons vi-sa-ges bons au froid à la vi-sa-ges bons au feu aux re-fus". The score includes dynamics such as *mf* and *accel. poco a poco*.

Наряду с использованием приема Sprechgesang партитуры Луиджи Ноно выявляют интерес к демонстрации крайних участков вокальных диапазонов, не только для создания своеобразной «звуковой рамки» (координат фактурного пространства), но и для достижения тембровой контрастности при сопоставлении различных голосов в рамках диагональной диспозиции мелодий:

Пример № 3 (Л. Ноно «Liebeslied» Тт. 11 – 15):

Example 3 shows a vocal quartet (Soprano, Alto, Tenor, Bass), Cello, and Double Bass. The lyrics are: "Feu-er Feu-er Feu-er Feu-er". The score includes dynamics such as *mf*, *mp*, *f*, and *p*.

Последний пример демонстрирует использование техники Klangfarbenmelodie в том виде, в каком используется в сочинениях Антона Веберна. Ориентируя в «Liebeslied» принципы Klangfarbenmelodie на работу с хоровой фактурой, Ноно ограничивается использованием преимущественно двусложных слов, соединяя оформленные разными

тембрами мотивы, состоящие из двух, трех, реже четырех звуков. Последовательное сокращение мотивов до звукоточек, приведшее к вокальному пуантилизму середины 1950-х годов во многом содействовало отказу в кантате «Il canto sospeso» (1955-1956) от искусственно сохраняемого в сочинениях Антона Веберна слогового единства вербального текста. Тем самым Ноно добился большего в сравнении с сочинениями Веберна эффекта тембровой контрастности (пример № 4).

Пример № 4 (Л. Ноно «Il canto sospeso» № 9. Т.1 – 8):

The image shows a page of a musical score for 'Il canto sospeso' by Luigi Nono. It features five staves: Soprano (Sopr.), Alto (C. alto), Tenor (Ten.), Bass (Basso), and Timpani (Tim.p. 1). The music is written in 2/4 time with a tempo marking of '♩ ca. 54'. The vocal parts have lyrics in Italian, such as 'Non ho be- - la Sa - ra bin', 'Non ho be- - la Sa - ra bin', 'Non ho be- - la Sa - ra bin', and 'Non ho be- - la Sa - ra bin'. The score includes various dynamic markings like 'ppp', 'f', 'mp', and 'p', and is characterized by complex rhythmic patterns and a focus on timbre.

Экстраполируя на хоровую фактуру открытия, осуществленные Веберном в инструментальной музыке, Ноно приходит в 1960 годы к идее перманентной тембровой изменчивости звукового материала, положенной в основу техники тембровой модуляции (Klangfarben-Übergang). Выстраивая фактуру своих хоровых сочинений из тонов различной протяженности, Ноно активно использует динамические унисоны различных партий, позволяющих при пространственном перемещении звука гибко менять окраску звучания. Первые примеры тембровой модуляции можно увидеть в композициях 1960 года «Ha venido: canciones para Silvia» и «Sarà dolce tacere».

Общей задачей, решаемой и в «Ha venido», и в «Sarà dolce tacere» является работа с акустическим пространством, одним из результатов которой становится формулировка нового типа фактурного изложения, названного И. Стояновой музыкальной «голографией»: «То, что кажется особенно важным для Ноно - не относительно статичное линейное развитие мелодичных линий во времени (что типично для традиционной полифонии), но внутренняя подвижность, мобильность изначально полифонического музыкального пространства. Пуантилистическое различие регистров, тембров, динамических величин и т.д. позволяют сформировать некий вид музыкальной "голографии».

По сути, перед нами чрезвычайно мобильная унисонная фактура, в рамках которой возможно изменение плотности линии за счёт входа и выхода голосов, а также возникновение островков многоголосия

посредством задержки отдельных тонов мелодии, звучащих одновременно с последующим развёртыванием (пример № 5).

Пример № 5 (Л. Ноно «На venido» тт. 61 – 65):

1 QUE NADIE MIRA. DE LOS PERALES
 2 QUE NADIE MIRA. DE LOS PERALES
 3 QUE NADIE MIRA. DE LOS PERALES
 4 E MIRA. DE LOS PERALES
 5 E MIRA. DE LOS PERALES
 6 E MIRA. DE LOS PERALES

Зрелым примером техники тембровой модуляции в творчестве Ноно становится сочинение для хора и басовой флейты «Das Atmende Klarsein». Первая хоровая секция этой объемной композиции, призванной стать частью «Prometeo» представляет последовательный переход от звучания женского хора к звучанию мужского (пример № 6). Незаметное подключение хоровых голосов позволяло композитору добиться гибкого регистрового смещения звучания, почти свободного от пространственных «швов», неизбежно выявляемых через тембровый контраст хоровых групп. Непременным условием осуществления тембровой модуляции служила тончайшая нюансировка.

Пример № 6: (L. Nono «Das Atmende Klarsein» Тт. 1 – 4):

1 Nach Spätem Gewitter... das atmende Klarsein...

M3/S L 1,2
 M4/C L 4,6
 M5/T L 1,2
 M6/B L 4,6
 CORO Suono interno - Dolcissima lontananza molto intensa, quasi senza vibrato
 3: e-m = Progressivamente chiudere le labbra

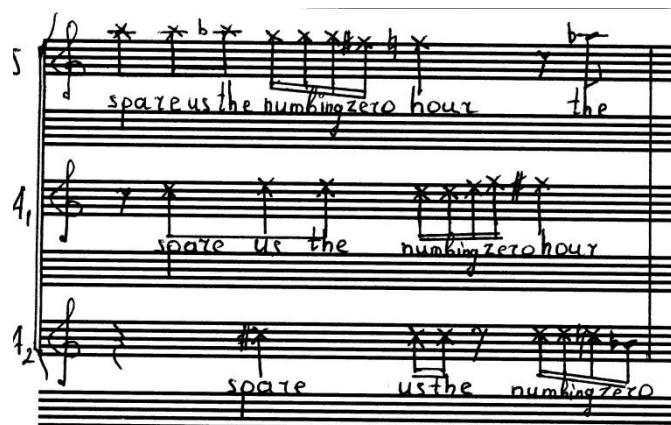
Сосредоточение вокальных экспериментов Ноно на феномене тембровой модуляции во многом поясняет причины отказа композитора от использования техники *Sprechgesang*. Если в «Трёх эпитафиях Федерико Гарсиа Лорке» Ноно уподоблял хор специфическому ударному инструменту, представляющему в большей степени ритм, но не высотно-определённую интонацию (основным вокальным приёмом в «Эпитафиях» становится *Sprechgesang*), то в последующих сочинениях всё большее значение начинает играть *дление* музыкального звука, что приводит в 1956 году к отказу от использования техники *Sprechgesang* в кантате «*Il canto sospeso*», а в 1960 году – к выведению из состава исполнителей шумовых ударных инструментов.

В отличие от Луиджи Ноно, Бруно Мадерна и Лючано Берлио продолжали использовать ресурсы *Sprechgesang* и в последующих сочинениях. Так для Мадерны речевое пение явилось важнейшим тембровым компонентом ткани «Псалма» из постановки «*Hyperion et violence*» (1968 г.) – единственного хорового сочинения в наследии Мадерны, в основе которого лежит двуязычный вербальный ряд. По наблюдению Дж. Феррари образное и фонетическое различие текстов подвигает композитора к их фактурной дифференциации: «...Мадерна находит музыкальную характеристику для каждого текста: сокровенный характер стихотворения на испанском языке соседствует с более конкретным, даже агрессивным, англоязычным текстом. Эта соответствие характеристик получает выражение на чисто акустическом уровне. За исключением двух случаев, текст на испанском языке поручен женскими голосами, текст на английском языке – мужскому хору. Таким образом, когда Мадерна накладывает оба текста, он дает – внимательному слушателю возможность их идентифицировать посредством акустической ассоциации с звучащими голосами, через фактурное устройство». Добавим к этому, единственный пример нотированного *Sprechgesang*, напоминающего технику речевого пения в «Счастливой руке» А. Шёнберга в хоровых сочинениях Мадерны используется здесь применительно именно к тексту Одена, возможно, с той же целью – акцентировать внимание на его жесткости и отмеченной выше конкретности (пример № 7).

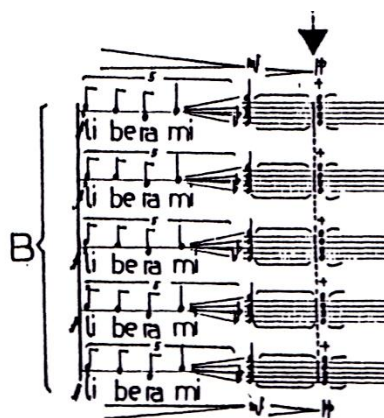
Лючано Берлио обращался к нововенской технике *Sprechgesang* в течение всего творческого пути. Первые ее примеры демонстрирует партитура оперы «*Passaggio*», в которой Берлио наследует типичную для хоровых сочинений Шёнберга традицию гибкого перехода от речевого пения к вокальному интонированию, в некоторых случаях ставящую перед исполнителями серьёзные задачи. Обратим внимание на следующий фрагмент *Stazione IV*, где *Sprechstimmen* хора В сменяется диссонирующей аккордовой вертикалью, воспринимаемой в совокупности со звучностью

хора А как кластер (пример № 8). Использование хоровых кластеров в дальнейшем станет одной из характерных черт сочинений Л. Берио.

Пример № 7 (Б. Мадерна Psalm – «Hyperion et violence». Тт. 35 – 37):



Пример № 8 (Л. Берио «Passaggio». Stazione IV. Coro B):



Внимание композитора привлекают и встречающиеся в творчестве Мадерны эксперименты, связанные с наложением речевого и вокального интонирования, а также разнообразные шумовые возможности голоса: от шёпота до крика. Что касается последнего – в партитуре неоднократно встречается интересный приём полифонического наложения криков, создающий экспрессивный по звучанию вибрирующий сонорный блок.

Подобные выразительные возможности человеческого голоса становятся объектом внимания Л. Берио и при организации вокальной партии главной героини, содержащей и труднейшие для вокального интонирования пассажи, и элементы драматической речи, использующей всё разнообразие эмоциональных нюансов.

Таким образом, несмотря на различие эстетических позиций трех мастеров итальянской хоровой музыки второй половины XX века рассмотрение их хоровых сочинений позволяет выявить значительное число общих черт на уровне тембровой организации, что обусловлено влиянием хорового письма Арнольда Шёнберга и Антона Веберна.

Сегодня тембровые приемы, подобные тем, что использовались в хоровых сочинениях композиторов-нововенцев благодаря творчеству Л. Ноно, Б. Мадерны и Л. Берлио давно уже вышли за пределы «индивидуального проекта», став основой темброфактурных решений в сочинениях С. Губайдулиной, Х. Лахенмана, Х. Холлигера, В. Рима и других признанных современных мастеров. Да и сам факт активного оперирования понятиями Klangfarbenmelodie, Klangfarben-Übergang, Sprechgesang позволяет сделать вывод о том, что тембрика сегодня выступает не только в качестве неотъемлемой части новейшей техники музыкальной композиции, но и как важнейший объект изучения в современных музыковедческих исследованиях, призванных приблизиться к пониманию сущности свершившийся в XX столетии «тембровой революции», затронувшей в числе жанров современной музыкальной культуры и хоровую музыку.

Список литературы

1. Кириллина, Л.В. Луиджи Ноно / Л.В. Кириллина // XX век. Зарубежная музыка. Вып.2. – М.: Музыка, 1995. – С.11–56.
2. Семенюк, В.О. Хоровая фактура. Проблемы исполнительства / В.О. Семенюк. – М.: Композитор, 2008. – 328 с.
3. Стравинский, И.Ф. Диалоги / И.Ф. Стравинский. – Л.: Музыка, 1971. – 448 с.
4. Телкова, Н.С. Хоровая додекафония А. Веберна / Н.С. Телкова. – М.: Музиздат, 2008. – 112 с.
5. Холопов, Ю.Н. Гармония. Теоретический курс / Ю.Н. Холопов. – М.: Музыка, 1988. – 512 с.
6. Элик, М. Sprechgesang в «Лунном Пьеро» А. Шёнберга / М. Элик // Музыка и современность. Вып.7. – М., 1971. – С.164-210.
7. Ferrari G. Les débuts du théâtre musical d'avant-garde en Italie. Berio, Evangelisti, Maderna. – Paris: L'Harmattan, 2000. – 314 p.
8. Stoianova I. Luigi Nonos Vokalwerke der fünfziger und sechziger Jahre // Die Musik Luigi Nonos. Studien zur Wertungsforschung. Band 24. – Wien.Graz: Universal Edition, 1991. Ss. 180 – 204.

*Углицких С.В.,
Сургутский профессиональный колледж
русской культуры им. А.С. Знаменского,
г. Сургут*

МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

Современное образование ориентируется главным образом на развитие рационального мышления. По словам Г.А. Берулава, человек стал постигать мир не сердцем, а умом, не душой, а логикой, как мёртвую, абстрактную схему [1]. Такой подход к обучению наносит ущерб развитию эмоций и чувств, а также их основе – образному мышлению. Особенно от этого «страдают» предметы художественного цикла: направленность обучения на развитие у учащихся только вербально – логического, теоретического, предметного мышления, ведёт к стереотипности, «шаблонности» как в мышлении детей, так и создаваемых ими образах и, как следствие, препятствует их художественно-творческому развитию.

По мнению В. В. Зеньковского, школа должна идти навстречу эмоциональной жизни ребёнка, особенно его высшей духовной жизни, не ставя интеллектуальное развитие на первое место [3]. Целью эстетического воспитания является приобщение обучающихся к искусству, развитие в них способности эстетического отношения к миру, которое, объединяя умственную и эмоциональную сферы, выражается в целостном восприятии действительности и способствует гармонизации личности.

Эстетическое отношение является единой основой всех видов художественного освоения мира, а в основе всякого искусства лежит художественный образ, основная черта которого – его выразительность. Стремление к выразительности образа является одной из главных задач обучения искусству.

Придать наибольшую выразительность художественному образу, по нашему мнению, может помочь такое речевое средство выражения своей фантазии как метафора. «Метафора (от др. греч. Μεταφορά – «перенос», «переносное значение») – троп, слово или выражение, употребляемое в переносном значении, в основе которого лежит неназванное сравнение предмета с каким-либо другим на основании их общего признака» [2]. Она представляет собой перенесение свойств одного предмета на другой по принципу их сходства. «Золотые руки», «острый язык», «чистый голос», «ясные глаза» «ласковое солнце» – самые простые и известные нам с детства метафоры. «Привычка к метафорическому видению давно отложилась во многих языках, образовав обычные определения: холодный – теплый цвет, мягкое звучание, голубая кровь, создав всю практику

переноса понятий и из одной сенсорной модальности в другую, и характерологического их наполнения» [4].

В последнее время изучение метафоры из сферы филологии смещается в сторону практической речи и в сферы, обращённые к мышлению, познанию, сознанию. В частности, в искусстве метафора способствует активизации творческих способностей. Являясь средством оформления возникших идей и чувств, она способствует тому, что человек создаёт и открывает в себе и в действительности новые идеи и переживания, составляющие суть творчества. Ценным для творческого процесса свойством метафоры является то, что она помогает определить не только внешнюю сторону предметов и явлений, но и выявить их внутреннее содержание. Можно сказать, метафора сама является художественным образом, так как в ней имеются внешние признаки предметов и явлений, в которых отражается их внутреннее содержание. (Например «свинцовые небеса», «горечь расставаний», «сказочное богатство», «хрустальный перезвон»). По словам А.Ф. Лосева «... в метафоре важны именно непосредственная образность и картинное сопоставление каких-нибудь двух разноплановых областей реальности» [4]. Благодаря своей алогичности, метафора проникает глубоко в подсознание, являющееся источником сверхчувственного восприятия мира, которое является основой эстетического отношения к миру.

Языковая форма метафоры соотносится с мифологической так же, как искусство и язык тесно переплетаются в своих истоках с мифом. Исходя из того, что мифологическое мышление – это естественный и закономерный этап развития детского сознания в качестве способа восприятия действительности, можно утверждать, что изобразительная деятельность ребёнка, взаимосвязанная с мифологическими особенностями его сознания, также является средством его развития. А метафора, обладая присущей мифологическому сознанию образностью, может служить средством преобразования языковых форм в изобразительные. Рисуя, ребёнок не столь старается передать облик предмета, сколько его суть и смысл. При этом его воображение не ограничивается тем, что может быть в реальности. «Неограниченная способность детей объединять явления на основании общности чувственных признаков и эмоционально-оценочного отношения – принципиальная безграничность «комплексов» – является предпосылкой способности создавать цельный образ мира, в котором разные явления жизни приводятся художественной формой к единству. Она служит основой и предпосылкой развития метафорического мышления – способности усматривать вне- или сверхрациональное родство разнородных явлений жизни между собой и родственность любого из них самому человеку» [5]. Метафора обучает восприятию «общего в разном», помогает выделить в изображаемом главное. Она является прекрасным

средством выражения таких качеств предметов и явлений как, например, «характер», «настроение», «нюанс», столь необходимых для создания художественного образа. Благодаря метафоре, образ становится более полным, более цельным и выразительным, более соответствующим содержанию.

Рассматривая проблему метафоричности речи, Л.С. Выготский усматривает взаимосвязь словарного запаса школьников и их психического и умственного развития [2]. Через речь мысль глубже осознаётся человеком. Чувственный язык метафоры доступен и прост в понимании, поэтому для ребёнка метафора может стать «мостиком» между замыслом и воплощением. Надо научить детей одну и ту же мысль выражать и в слове и в рисунке, для того, чтобы внутренняя речь переводилась во внешнюю. Во взаимодействии учителя и учеников осуществляется обмен мнениями и информацией, происходит общение, рождается общее переживание, решаются общие задачи. При этом надо придавать серьёзное значение в слове – мысли ученика, внимательно относиться к его высказываниям, используя этот ценный материал для активизации построения образа.

При обучении школьников созданию художественного образа с помощью метафоры, можно использовать метод педагогической драматургии, созданию в совместной игровой деятельности и общении ситуаций уподобления. Ребёнок примеряет на себя различные роли и ситуации. Например, при знакомстве с элементарными законами линейной перспективы, уподобляется насекомому или, наоборот, «Гулливеру в стране лилипутов». При этом можно использовать такие приёмы как, антропоморфизм и анимизм. Антропоморфизм – это уподобление человеку, форме его тела и психики всего окружающего мира – предметов и явлений неживой природы, небесных тел, животных, мифических существ, которым придаётся способность действовать, жить и умирать, испытывать эмоции (небо хмурится, солнце смеётся). Или обратный вариант – объяснение человеческой анатомии с помощью основных природных стихий (весна – это рождение и юность, лето – зрелость, осень – старость, зима – смерть). Анимизм – способность наделять душой и собственной волей природные явления, объекты и даже пограничные состояния природы, связанные, в первую очередь, со сменой сезонов). Оба способа объяснения «мира через себя» и «себя через мир» представляют принцип мифологического сознания – уподобление всего всему.

Методом вхождения в тему через переживание, эмоциональное вовлечение, например, при чтении стихов, сказок, слушания музыки достигается единство осознания и эмоционального переживания. Необходимо, чтобы родилось переживание, которое затем станет основой образа.

Зачастую, речевое развитие школьника опережает графическое и в таком случае письменное или устное перечисление признаков предметов или явлений, их свойств или возникающих с ними ассоциаций, служит катализатором процесса построения художественного образа. Важно поддерживать интерес к сравнениям и самостоятельному мышлению устанавливая связь слова и зрения через мысль, идя от узнавания изображённого, от формы вглубь к содержанию.

Предлагая задания, можно использовать готовые формы метафор. Большое количество метафор можно найти в художественной литературе, особенно в стихах и песнях. Богатым источником метафорических выражений является народное искусство, базирующееся на мифологическом мышлении: пословицы и поговорки, сказки, легенды, мифы. Метафору можно включать в название темы задания (например, «Щедрая осень», «Уж небо осенью дышало»), можно иллюстрировать литературные произведения.

Можно самостоятельно составить метафору с помощью списка определений, прилагательных, соотносящихся с изображаемым предметом или явлением («Букет Снежной Королевы»).

Самостоятельное построение метафор можно развивать, используя способности человека к межсенсорному восприятию, называемому синестезией, т.е. возможности видеть звук в цвете, изменение звука в перспективном изображении и т. п. Все варианты пересечения сенсорных реакций, т. е. зрения, слуха, осязания, обоняния и связи их с пониманием смысла слов, обозначением эмоциональных состояний чаще интерпретируются как метафорическая или ассоциативная способность восприятия и мышления. Способность к межсенсорному восприятию является особенностью метафорического мышления.

Синестезия – это способность устанавливать в процессе восприятия межчувственные соответствия. Сравнивая два разнородных явления, ребёнок открывает нечто новое, что и является сутью творческого процесса и, следовательно, способствует созданию художественного образа.

В этом плане для нас интересна методика Е.М. Торшиловой по определению у детей способности к синестезии, которую можно использовать и для развития межсенсорного восприятия. Она содержит задания на соотношение визуальной и тактильной информации, цвета и формы, формы и звучания слова, формы, звучания слова и собственного моторного отклика, сложного изображения и метафорической оценки его звучания, линии и музыкальной фразы, музыкального и поэтического ритма. Вот некоторые из них:

- способности к интермодальной зрительно-слуховой синестезии «фигура-имя»;
- интрамодальной зрительной синестезии «Контур - цвет»;

- анализ способности детей к зрительно-пластико-моторной синестезии «на осязание», «поза-движение»;
- способность к интермодальной синестезии через сопоставление «форма-звучание»;
- синестезия литературных и музыкальных структур [6].

Из всего вышесказанного следует, что с помощью метафоры можно развивать эмоционально-чувственную сферу жизни детей, которая составляет основу художественно-творческого развития.

Метафора через чувства и эмоции помогает детям находить и воплощать в выразительных, художественных образах те межпредметные связи и отношения, которые являются основой целостного, эстетического отношения к миру. Она способствует развитию эмоционально-чувственной сферы жизни детей, которая составляет основу художественно-творческого развития. При этом, метафора позволяет автору выразить своё отношение к изображаемому, воспитывает тем самым неравнодушное, эмоционально-отзывчивое отношение к миру и наделяет продукт деятельности признаком художественности.

Если учитель, опираясь на личный опыт отношения к миру обучающихся, будет учить их направленной трансформации жизненных впечатлений (их отбору, акцентированию, структурированию событий и впечатлений), используя для этого метафору, то будет способствовать воплощению эмоционально – ценностного содержания жизненных впечатлений учеников в адекватную художественную форму, то есть в выразительный художественный образ.

Список литературы

1. Берулава, Г.А. Образ мира как мифологический символ / Г.А. Берулава. – М.: Педагогическое общество России 2001. – 46 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь. – М., 1998. – 585 с.
3. Зеньковский, В.В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 336 с.
4. Лосев, А. Ф. Проблема вариативного функционирования живописной образности в художественной литературе [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.infoliolib.info/>.
5. Мелик-Пашаев, А. А. Ребенок – художник? (Возрастные предпосылки художественной одаренности) [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://Www.Art-Education.Ru/Ae-Magazine>.
6. Торшилова, Е.М., Морозова Т.В. Развитие эстетических способностей детей 3—7 лет (теория и диагностика) / Е.М. Торшилова, Т.В. Морозова. – Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 141 с.

Й.ГАЙДН. СИМФОНИЯ №103 «С ТРЕМОЛО ЛИТАВР»

По шутливому утверждению А. Варгафтика, «последние 250 лет творчество Й. Гайдна считается образцом «Классического Госстандарта». Всю свою жизнь этот замечательный композитор сочинял в классических формах, делал это хорошо, и никогда ему это занятие не надоедало. Сказать больше – сочиняя свои многочисленные симфонии, квартеты, сонаты, трио – он ни разу не повторился! И музыка у него в абсолютном большинстве веселая, позитивная, с использованием многонационального австрийского фольклора» [2].

Ещё во время службы Гайдна у князя Николая Эстерхази имя композитора получило мировую известность. Случилось это благодаря стараниям друзей, которые тайно вывозили его сочинения из страны (ибо по контракту все, что сочиняет капельмейстер Эстерхази, должно принадлежать семье Эстерхази) [2].

Европейская публика XVIII – первой половины XIX века была необычайно музыкально образованной (хоть концерты того времени и проходили совсем не так, как привыкли современные любители музыки). После выхода на пенсию Гайдн совершил концертную поездку в Лондон, где его сопровождал удивительный, просто ошеломительный успех.

Так давайте попробуем разобраться, насколько такой успех, такие восторг и почитание были заслужены, хотя бы на примере одной из знаменитых «Лондонских симфоний», Симфонии № 103, получившей название «С тремоло литавр». Й. Гайдн в совершенстве владел «интонационным словарём эпохи», который, конечно, был понятен его современникам, но совсем не понятен современным студентам.

В настоящее время доступно два учебника для специальных учебных заведений, в которых анализируется симфония Й. Гайдна № 103: «Музыкальная литература зарубежных стран», выпуск II, автор В. Левик; а также новый учебник «Музыкальная литература зарубежных стран» выпуск II под редакцией Е. М. Царёвой, где глава «Й. Гайдн» написана И. М. Молчановой. Оба учебника отличаются тем, что вопросы содержания, концепции симфонии затронуты в самом общем плане [2, 3].

Итак, Первая часть, сонатное Allegro. Все авторы учебников, которые анализируют 103-ю симфонию Гайдна, пишут о сумрачном характере медленного вступления, его значительной протяженности, о контрасте вступления с остальным Allegro. Также отмечается высокая степень тематического единства в тематизме I части [3,4]. Всё это верно. Не хватает образных ассоциаций. Например: начало темы вступления

интонационно напоминает знаменитую средневековую секвенцию «Dies irae». Низкий регистр виолончелей и контрабасов – «портрет автора» – пожилого человека; мелодия низких струнных, чередующаяся с автентическим оборотом у флейт – как бесконечно длящаяся бессонная ночь старика и постепенный рассвет. В свете этих ассоциаций и начальное тремоло литавр выглядит уж вовсе не как безобидная попытка привлечь внимание задремавших слушателей, а как «гром небесный», напоминание о быстротечности человеческой жизни.

Следующее за вступлением Allegro – «заботы светлого дня». Именно поэтому светлые танцевальные Главная и Побочная партии не контрастны. И только заключительный этап связующей партии напоминает о вступлении, но в позитивно переосмысленном варианте (и это совершенно по-гайдовски, и в этом – диалектическое мышление симфониста!).

Во втором разделе разработки вновь появляется тема вступления, на неё наслаивается мотив из главной партии – очень интересный мотив. Он вскрывает ритмическое родство тематизма вступления и главной партии. Аналогичная ритмо-интонация позже встретится у Л. ван Бетховена в Пятой симфонии и будет называться «мотивом судьбы». Это значит, что тремоло литавр и попевка из «Dies irae» были употреблены композитором не случайно.

И в репризу Гайдн внес изменения, которые логически продолжают работать на весь предыдущий семантический ряд. Пропущен заключительный этап связующей партии (понятно, почему: во втором разделе коды эта тема, являющаяся позитивным вариантом темы вступления, звучит гимнически и жизнеутверждающе). Побочная партия сокращена. После первого проведения темы следуют три «удара» оркестрового tutti, после которых у одиноких первых скрипок вдруг возникает абрис темы креста, семантика которого всем хорошо известна. Невольно вновь возникают ассоциации с Пятой симфонией Бетховена и «одиноким голосом гобоя» в репризе её Первой части.

В коде композитор сопоставляет первоначальный вариант темы вступления и её позитивный вариант. Самый последний раздел коды включает многократные реплики «золотых ходов» валторн (в немецкой музыке валторны всегда являются символом природы). Это итог философского размышления о жизни и смерти, позитивный вывод о естественном и разумном мироустройстве.

У Гайдна Первая часть по смыслу самая «весомая». Остальные части «дорисовывают» детали концепции.

Вторая часть – двойные вариации. Темы близки по характеру, обе маршевые и тяжеловесные. Первая более «затемнённая», вторая более светлая и даже «парадная» благодаря мажорному наклонению и трелям (что, кстати, ассоциируется с военной музыкой). Если предположить, что каждый автор прежде всего пишет про себя, (даже если при этом

поднимается на очень высокую степень обобщения), то данная часть напоминает разговор двух стариков, еще крепких и «бравых», которые в процессе общения приходят к единому мнению: варьируясь, темы сближаются так, что уже не определить, на какую из них происходит варьирование. (В Пятой симфонии Бетховена Вторая часть также в форме двойных вариаций, но смысл там совершенно другой).

Третья часть, Менуэт, на первый взгляд является абсолютно традиционным, «жанровым»: в сложной трехчастной форме с трио, с темой в народном духе, как это часто бывает у Гайдна. Однако и эта часть очень самобытна и логично вписывается в общую концепцию. Тема тяжеловесная, немного «неуклюжая», но живая и бодрая - ещё один «портрет» композитора.

Весь семантический ряд Финала – радостный и жизнеутверждающий: золотые ходы валторн, темы главной и побочной партий, родственные друг другу, пронизаны интонациями австро-немецкой песенности. Финал, (по форме – рондо – соната), по-настоящему является обобщающим итогом концепции цикла. Он прославляет природу, показывает картины народной жизни (возможно, праздники, охоту). Вся эта часть пронизана ритмо-интонациями из Первой части, так напоминающими бетховенскую «тему судьбы», но они здесь звучат радостно и жизнеутверждающе, к тому же являются примером сквозного развития. Гипотетически можно предложить вариант концепции, (её словесного выражения, ибо, согласно исследованиям М. Арановского, в каждой симфонии есть нечто, что может быть выражено только словами – это её философская концепция): «Жизнь человека не бесконечна, в старости человек начинает об этом задумываться, но в любом возрасте жизнь прекрасна, если любишь свой народ и восхищаешься красотой природы!» [1, с. 25 – 26].

Таким образом, можно сделать вывод, что данная симфония Йозефа Гайна, несомненно, является этапом в развитии симфонизма как метода мышления.

Список литературы

1. Арановский, М. Симфонические искания. / М. Арановский. Л.: Советский композитор. – 1979. – С.14 – 24, 25 – 26.
2. Варгафтик, А. Й.ГАЙДН. Партитуры не горят // [Электронный ресурс] / Режим доступа: [https://vk.com/video §ion=search&z=video31262745_164045894](https://vk.com/video§ion=search&z=video31262745_164045894).
3. Левик, Б. В. Музыкальная литература зарубежных стран / Б. В. Левик // М.: Музыка, 1975. – С. 76 – 88.
4. Молчанова, И. М. Йозеф Гайдн. Симфонии. / И. М. Молчанова // под ред. Е. М. Царёва. М.: Музыка, 2008. – С. 126 – 153.

*Уланова М. А.,
Сургутский музыкальный колледж,
г. Сургут*

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ СОДЕРЖАНИЯ «НЕОКОНЧЕННОЙ» СИМФОНИИ Ф. ШУБЕРТА

Посвящается моему глубоко уважаемому учителю В.Н.Хлопковой

В преподавании предмета «Музыкальная литература» в вузе самым болезненным и проблематичным является воспитание в обучающихся умения грамотно слушать музыку, а затем профессионально рассказывать о ней. Трудность заключается, во-первых, в том, что рассказывать о музыке нужно уже в начале первого курса, предмет же «Анализ музыкальных произведений» начинается на третьем курсе.

Во-вторых, анализы конкретных изучаемых произведений, содержащиеся в учебниках «Музыкальная литература зарубежных стран», являются в большинстве своем описательными, проблемы содержания почти не затрагиваются. Это касается всех выпусков учебников «Музыкальная литература зарубежных стран» под редакцией Е. Царёвой [2].

Обучающиеся, плохо представляя себе законы построения музыкальной формы и имея смутное представление о музыкальной семантике, сталкиваются с огромными трудностями в подготовке устных ответов по предмету «Музыкальная литература», пользуясь данными учебниками.

В связи с этим возникает необходимость создания современного учебного пособия по предмету «Зарубежная музыкальная литература», дополняющего учебники, в котором музыкальные произведения разбирались бы более подробно, с акцентом на содержание музыки, с объяснением музыкальной семантики, чтобы обучающимся была ясна логика композиционного процесса, и они могли бы осмыслить услышанную музыку и после так же логично и профессионально рассказать об изученном музыкальном произведении.

В качестве одной из глав этого будущего учебного пособия предлагается статья о Восьмой симфонии Ф. Шуберта, одном из самых загадочных произведений эпохи романтизма. Автор данной статьи не претендует на «разгадку» тайны «Неоконченной» симфонии: многие поколения зарубежных и отечественных музыковедов сразу после исполнения этого замечательного произведения пытались осмыслить это уникальное явление. Восьмой симфонии Шуберта посвящено огромное количество музыковедческой литературы. Однако в данной статье

предлагается методологический подход, отличный от тех, которые предлагаются в учебниках.

Ф. Шуберт. Симфония №8, си минор «Неоконченная»

Симфония получила такое название, так как в ней всего две части.

Восьмая симфония была написана Шубертом осенью 1822 года и посвящена Штирийскому музыкальному союзу в Граце [6]. Шуберт переслал её своему другу Ансельму Хюттенбреннеру для передачи в это общество. Хюттенбреннер не передал партитуру, он утаил две части этой симфонии у себя, пока в 1865 году дирижер Иоганн Хербек, готовясь к концерту старой венской музыки, не нашел их у него в архиве [7]. И. Хербек впервые исполнил эту симфонию в концерте венского Общества любителей музыки 17 декабря 1865 года. Вместо отсутствующих 3-й и 4-й частей была исполнена финальная часть из ранней Третьей симфонии Шуберта Ре мажор (DV 200) [6]. В 1866 году симфония была опубликована в виде первых двух частей.

Кроме партитуры первых двух частей существовали наброски в клавире - полные две первые части и эскиз третьей [7]. Кроме того, среди сочинений этого периода есть антракт из музыки к пьесе «Прекрасная Розамунда» в редкой для этого времени тональности си минор, который мог бы служить прообразом финала, не смотря на отсутствие интонационных связей. (Хотя таковые наблюдаются между набросками третьей части и данным антрактом). Разумеется, во времена Шуберта не могло быть и речи о двухчастном цикле с подобным соотношением частей: Вторая часть написана в Ми мажоре – тональности субдоминанты, что являлось обычным для вторых, медленных частей [7]. Циклы с финалом в другой тональности и с необычным количеством частей становятся достижением гораздо более позднего времени (например, Девятая Ре мажорная симфония Г. Малера с финалом в Ре бемоль мажоре) [6, с. 133].

Несомненным фактом является то, что после «неоконченной» Восьмой появляется абсолютно полноценная Девятая – полный четырёхчастный цикл. В области симфонизма для Шуберта, (и не только для него), кумиром и образцом являлся Л. ван Бетховен [7]. Бетховен – гений, преодолевший личное страдание и вырвавшийся на уровень общечеловеческого масштаба. Шуберт в своей Девятой, которая является эпико-героическим «полотном», также преодолевает личностный уровень.

Восьмая симфония – произведение типично романтическое, личностное, даже автобиографическое. Если рассматривать концепционный уровень, то по классификации М. Арановского,[1] I часть – показ человека в борьбе, II – размышление, III - досуг, игры, танцы, IV – показ человека в коллективе. В Восьмой Шуберта I часть лирико-драматическая (страдания души, попытка разрешить неразрешимый вопрос), II – размышление о себе, природе, народе; драматические ноты постоянно присутствуют, прорываются сквозь идиллию картин природы и

народные сцены. Можно предположить, что Шуберт не знал в тот период, как дописать третью и четвертую части: и «игры» были неактуальны, и в коллективе он себя не видел. Было актуально только личное страдание и размышление, попытка решить вопрос. То, что тогда Шуберт написал, было абсолютно не похоже на все, что было написано ранее. Очевидно, он даже не понял, какой он создал шедевр! Очень обидно, что симфония так долго не была известна и не смогла оказать влияние на развитие романтического симфонизма (ко времени её исполнения были уже написаны симфонические произведения Мендельсона, Берлиоза, Листа).

«Неоконченная» симфония – ярко новаторская по замыслу. В ней впервые выражена романтическая концепция, найден уникальный способ выражения конфликта нового типа. (Конфликт не между тематизмом главной и побочной партий, как у венских классиков, а – между тематизмом как выражением внутреннего мира художника и ОФД, (общими формами музыкального движения – диссонирующими аккордами, пассажами), олицетворяющими враждебный окружающий мир). Все авторы, писавшие о Восьмой симфонии Шуберта, отмечают её лирико-драматическую направленность, особенно в первой части, вторую же считают спокойной и умиротворенной. По объективным данным анализа Второй части её нельзя однозначно классифицировать как «умиротворённую»: слишком сильны драматические «всплески» в побочной партии.

Первая часть. Си минор

Первая часть написана в форме сонатного Allegro с медленным вступлением и кодой. Вступление звучит в глубоких басах у унисона контрабасов и виолончелей, представляет собой так называемую «тему романтического вопроса» [4].

Темы экспозиции не контрастны друг другу, все они – лирического плана, песенные или песенно-танцевальные (внутренний мир автора). В них постоянно вторгаются громкие диссонирующие аккорды (Доминантовый нон – и септаккорды).

Главная партия – в высоком регистре у гобоя и кларнета, звучащих в унисон на фоне трепетных пассажей скрипок. Чистая, нежная, беззащитная мелодия олицетворяет внутренний мир художника. Оригинальным явилось решение «проблемы» связующей партии: тянущийся звук валторны и пара аккордов.

Побочная партия – в Соль мажоре, что является нетрадиционным для венских классиков. Тема песенно-танцевальная. Звучит в тёплом регистре виолончелей на фоне синкопированного аккомпанемента струнных.

Заключительная партия – на материале побочной. (Побочная «пострадала» от «вторжения хаоса», от неё остались разрозненные мотивы, «конвульсии» синкопированного аккомпанемента). Заключительная

партия приводит к разработке, которая начинается в ми миноре «темой вопроса».

Вся разработка построена на теме вступления и аккомпанемента побочной партии. Очень драматичный раздел. Предвосхищает разработки симфоний А. Брукнера. Начинается на пианиссимо, затем звучность усиливается, добавляется «тяжелая медь», пунктирный ритм, тираты. Создается впечатление «нашествия адских сил».

Особенность репризы – в отсутствии «тонального подчинения» побочной партии. Побочная партия звучит в Ре мажоре, и только заключительная возвращает в Си мажор. В си миноре звучит кода, построенная на материале вступления – («вопрос» остался неразрешённым – или неразрешимым...). «Тема вопроса» звучит несколько раз у разных групп инструментов в разных регистрах, проводится полифонически, постоянно возвращаются нисходящие секундовые скорбные интонации. Заключительная каденция звучит «по-бетховенски» гневно.

Вторая часть, Ми мажор

Форма данной части индивидуальна (можно классифицировать как сонату без разработки с коротким эпизодом). Первая тема (главная партия) в трехчастной форме, Ми мажор. Медленный темп, золотой ход валторн, пиццикато виолончелей и контрабасов, в гармонии – полная совершенная каденция. Все эти средства создают настроение умиротворенности, любования красотой природы. Середина главной партии – тема в народно-героическом духе (октавные ходы в басах, усиление фактуры). Интонационно она родственна первой теме. (Опять же возникают ассоциации с темой Скерцо из Восьмой симфонии А. Брукнера).

Побочная партия – также в трехчастной форме. Начинается в до диэз миноре. Восходящие терции придают ей настроение «томления, стремления куда-то». Эта тема напоминает главную партию первой части. Второе предложение неожиданно модулирует в Ре бемоль мажор, колорит её светлеет. Характер среднего раздела близок первой теме главной партии. В динамической репризе характер темы резко меняется. Образ драматизируется, заставляя вспомнить о разработке первой части (гнев и страдание).

Средства выразительности:

- смена лада на минор;
- усиление громкости;
- уплотнение фактуры (октавы, добавление фигурации);
- изменение диапазона, добавление в мелодии широких интервалов.

Связка – переход к репризе – возвращает к настроению начала первой темы (звуки природы, пение птиц...). Есть одна интересная деталь – появляются восходящие октавные ходы в мелодии с последующей остановкой (по определению А. Шеринга – «тема волшебного круга») [7, с. 191].

В репризе главная партия – в Ми мажоре, побочная – в ля миноре – Ля мажоре – ля миноре. «Связка» в ми миноре приводит к коде на материале главной партии в Ми мажоре. Композитор не жалеет «гармонических красок». Если задуматься об образном содержании данной части, то сразу вспоминаются истинно романтические образы - попытка уйти на природу, в народ, резкие перепады настроения – от умиротворения – к боли и гневу и наоборот. То есть, Вторая часть – это попытка «уговорить» себя, что в мире есть прекрасные вещи, ради которых стоит жить...

Насколько убедительной была эта попытка, вопрос также неоднозначный, слишком сильными остаются впечатления от драматической репризы побочной партии.

Данная статья не претендует на всеохватность проблематики и на обзор всей истории исследований Восьмой симфонии, она рассчитана на аудиторию, состоящую из студентов музыкальных вузов в качестве дополнительной учебной литературы.

Список литературы

1. Арановский, М. Симфонические искания / М. Арановский. – Л.: Советский композитор, 1979. – С. 14 – 39.
2. Галацкая, В. С. Музыкальная литература зарубежных стран / В. С. Галацкая. – М: Музыка, 2008. – С. 168 – 232.
3. Жизнь Франца Шуберта в документах. – М.: Государственное музыкальное издательство, 1963. – С. 270 – 272.
4. Конен, В. Д. История зарубежной музыки / В. Д. Конен. – М.: Музыка, 1976. – Вып. 3. – С. 242 – 265.
5. Конен, В. Д. Очерки по истории зарубежной музыки / В. Д. Конен. – М.: Музыка, 1997. – С. 387 – 392.
6. Михеева, Л. Франц Шуберт. Симфония №8, си минор, Неоконченная / Л. Михеева. – СПб: КультИнформЭкспресс, 2000. – С. 131 – 135.
7. Хохлов, Ю. Н. Загадка «Неоконченной симфонии» / Ю. Н. Хохлов. – М.: Музыка, 1972. – С. 162 – 290.

ОСМЫСЛЕНИЕ ЖАНРОВОЙ ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Какие главные задачи стоят перед учителем музыки? Во-первых, воспитать хорошего слушателя концертов, воспитать саму способность слушать. Это можно сделать только на уроке. Дома редко кому удаётся внимательно знакомиться с музыкой по телевизору или интернету. Рядом могут ходить, шуметь и разговаривать, и поэтому музыка, как задушевный собеседник вытесняется и исчезает.

Осмысление жанровой основы музыкальных произведений представляет собой важную часть художественно-педагогического анализа. Наблюдение над жанром стимулирует ученика к более глубокому проникновению в художественный смысл музыкального высказывания. Тем самым опора на жанровый анализ способствует и более активному воздействию музыки на ученика, шире и свободнее реализуя её воспитательный потенциал. Достаточно произнести, услышать, представить хорошо знакомый жанр, как в сознании, в воображении возникает эмоционально окрашенная ассоциативная аура. Жанр в котором собраны давние и близкие впечатления, они усваиваются сознанием, индивидуализируются. «Вальс, вальс, вальс!» - мы видим строчку в афише и сразу вспоминаем о реальных вечерах танцев, о собственном вальсировании, о фильмах где танцуют вальс, о венской музыкальной династии Штраусов и многое другое. Все эти мысли теснят друг друга и сливаются в некий общий интонационный музыкальный смысл – имя жанр.

Содержание жанрового анализа достаточно широко исследовано в музыковедии (Е. Назайкинский, Б. Асафьев, А. Альшванг, О. Соколов и др.) Первичные жанры, обладая тесной связью с бытом, становятся своего рода мостом между музыкой и внемузыкальной деятельностью. Первичные жанры, входя в музыкальную структуру, могут не только выполнять «расшифровывающую» функцию, но и обогащать восприятие. Звуковые и зрительные ассоциации (в каждом случае индивидуальные) потому что ученик может соотнести новую информацию, в том числе и художественную с имеющимися знаниями, личным опытом и событиями внешнего мира. Бытовые жанры в своём конкретном жизненном проявлении входят в любую социальную группу общества и составляют неотъемлемую и органическую часть жизни каждого человека. Безусловно, жанровые признаки отчётливо обнаруживаются не во всякой музыке, это

относится не только к произведениям авангардистской стилистики, но и к определённым образцам, написанным в так называемой традиционной манере, прежде всего к звукописным пейзажным зарисовкам. Одно из высказываний Артура Рубинштейна: «...музыка Арнольда Шёнберга потрясает своей эмоциональной напряжённостью, хотя слово «понял» неприменимо к его музыке, ибо здесь ничего не понятно» (речь идёт о тех произведениях, в которых композитор избегал каких-либо жанровых связей). Впервые в истории музыки А. Шёнберг раскрыл в своих произведениях такое эмоциональное состояние людей, которые связаны с аффективной, возбуждённой психикой, беспросветно мрачным настроением, порождённым отчаянием и бессилием. По этой причине невозможно свести всю аналитическую работу к выявлению жанровых истоков музыки. Однако возможность сопоставления музыкальных интонаций с миром жизненных реалий посредством наблюдения над жанром и соотнесения уже сложившихся элементарных представлений школьника выделяет этот аспект музыкального анализа в разряд важнейших.

Присутствие в музыкальном фрагменте признаков песенности, маршевости, танцевальности обычно у слушателя не вызывает особо оживлённого интереса. Он пробуждается только тогда, когда в привычное представление вносится новая краска, элемент необычного, неожиданного. Задача учителя музыки заключается не столько в том, чтобы выяснить, какой жанр прозвучал в музыке, сколько в умении найти и подчеркнуть то новое, а это новое должно привлечь внимание ученика, стать стимулом к размышлениям, обогатить его ум новым знанием, а душу новым взглядом на мир.

Поясним сказанное примером. Знакомясь с сонатой для фортепиано №14 «Лунная» I часть Л. Бетховена, характеризуя музыкальный образ, программа обращает внимание на отдельные музыкально-языковые элементы тематизма, не углубляясь при этом в природу удивительного жанрового синтеза: траурного марша и прелюдио-романсового начала. Между тем этот момент заслуживает большого внимания. Жанровый анализ, в данном случае, будет способствовать тому, чтобы восприятие было направленным и более комплексным. Каждый из этих жанров, имея устойчивый музыкально-языковой комплекс, обладает достаточно определённым содержанием. Опора на жанровые характеристики музыки выполняются воспитательные и дидактические задачи. Например, триольная фактура вступительного раздела первой части настраивает на ожидание лирической исповеди, но «голос» вступает не с романсовой мелодией, а с мотивом траурного марша. Многообразны жанровые связи этой музыки. Она напоминает не только траурный марш, но и импровизационные фантазии, и возвышенный хорал. Каждый ученик решает для себя, что за этим стоит: скорбь об ушедшей любви, боль

расставания со счастливыми надеждами или прощание с идеалом, не выдержавшим испытания жизнью. Рассказ учителя об истории создания произведения и посвящение его Джульетте Гвиччарди станет органичным дополнением, а понимание связи музыкального жанра с жизнью обретает смысл неформального знания. Можно добавить, что музыка первой части обладает большой жизнеутверждающей силой. Предложить вслушаться в благородное спокойствие гармоний, частую смену минора мажором, вызывающие возвышенные чувства, лишённые суетливой легковесности. Огромное смысловое значение имеет и место этого образа в сонате. Скорбно-элегическое настроение не завершает произведение печальным итогом, а открывает цикл. Стоит напомнить, что сходный тип фактуры можно встретить в прелюдиях, вступительных разделах крупных циклических произведений, где сюжетный центр, как правило, приходится на последующие за прелюдией части. Расставание для героя не становится его жизненным крахом, это повод к размышлению о ценности пережитого, преддверие новых столкновений с судьбой за жизнь, за счастье, за право быть личностью. Вторая часть меняет настроение, оно не большое, полное мягких контрастов, грациозных мотивов, игры света и тени, и вызывающей к жизни – бурный, полный сил и энергии финал.

Подобные замечания не только познакомят учащихся с особенностями циклической драматургии, с типичными средствами изложения некоторых разделов циклической формы, напомнят о важной роли гармонии в создании музыкального образа и воспитанию высокой культуры чувств. В соответствии с этим использование жанрово-интонационного анализа основных тем симфонических, камерно-инструментальных произведений, оперных фрагментов позволяют включать в репертуар уроков, начиная с начальных классов и при возвращении к этим произведениям в старших классах (возможно в темах «музыкальный образ», «музыкальная драматургия») восприятие их будет подготовлено предварительным знакомством в младших классах. Например, интересным дополнением к школьному репертуару может стать баллада Финна из оперы М. Глинки «Руслан и Людмила». Основная тема баллады (рефрен) обладает достаточной музыкальной завершенностью, интонационно выразительна. С ней, как с образцом проявления песенности в опере, можно познакомить во втором классе в соответствующей теме года. В третьем классе она стала бы прекрасным образцом в сравнении с поэтическим образом Фарлафа. В седьмом классе, знакомясь с музыкальными образами и с драматургией балладного жанра ученики могут прослушать весь оперный номер, который построен на динамичном развитии уже знакомой музыкальной темы. Сюжеты которые были известны школьникам с раннего детства, ярко преломляются в музыкальном развитии. Тема-рефрен не только знаменует каждое возвращение «героя» в родные края, она становится своего рода символом

большой любви, под знаком которой прошла вся жизнь Финна. Неслучайно в каждом эпизоде (это рассказ о морских приключениях или живописное воспоминание о таинствах «седых колдунов») неизменно слышны интонации знакомой мелодии. Можно услышать сочетание признаков рондальности и вариационной формы в оперном фрагменте. Акцентируя внимание на этом моменте, тем самым можно подтвердить мысль, что становление музыкальной формы всегда определяется содержанием произведения. Разнообразные преобразования песенной темы, удаляющие музыкальный материал от его жанровых истоков, могли бы стать хорошей иллюстрацией претворения принципов развития.

Изучение жанров необходимо потому, что оно не только помогает понять эстетическую сущность искусства, природу музыки, но и даёт анализ конкретных явлений, творчество композиторов.

Давайте зададим себе вопрос: когда мы читаем, слушаем, смотрим какое-либо произведение искусств, что в нём мы находим? Вероятно, то, что в этот момент нам ближе всего, ответы на те вопросы, которые волнуют нас именно теперь. И то, что увиденное, услышанное и понятое нами будет целиком зависеть от того, каковы мы сами в этот момент, о чём думаем, чего ищем. А может случиться, что простой жанр, вдруг обнаружит перед нами свои глубинные пласты и откроется нам совсем по-другому. Я говорю о жанре былина. Русские былины входят в нашу жизнь с детства. Отличительная черта былин является то, что содержание предстаёт перед слушателем не как наблюдение очевидца, а как предание, хранимое потомком. Поэтому былина не хроника, а устная летопись, от них нельзя требовать исторической точности в изложении событий. В былинах заключено нечто более цельное: осмысление народом своей истории в образах-символах. Подрастая, ребята постепенно и ближе уходят в мир профессионального и авторского творчества. В литературе появились поэтические пересказы былин у Я. Полонского, Н. Некрасова, А.К. Толстого, Л. Мея. На музыку оказали влияние, как и поэтические образы былин, так их и музыкальный язык. В изобразительном искусстве отчётливо проявляется тенденция к выражению исторического прошлого Руси через эпические образы. Достаточно вспомнить знаменитую картину «Богатыри» В.М. Васнецова, полотна В.И. Сурикова, М.А. Врубеля, Н.К. Рериха. Именно со второй половины XIX века, берёт начала традиция изучение былин в школах и университетах, издаются сборники для домашнего чтения.

Говорят, что у каждого времени свои песни и свои конечно танцы. «Откуда родилось такое разнообразие танцев? – спрашивал Н.В. Гоголь. Танцы родились из характера народа, из его жизни и образа занятий». Акцентируя на танцевальных жанрах, позволяет заострить внимание на тех особенностях, которые важны с точки зрения исследовательской работы на

уроке. Жанр не только обобщает образ, но способствует рассказать историю той или иной страны.

Долгая и интересная жизнь выпала на долю менуэта. Танец этот – французского происхождения, его название связывают со словами «маленький шаг». Шаги легки, изящны, поклоны, реверансы. Рисуя беспечное веселье придворных накануне Великой французской революции:

Среди наследий прошлых лет
С мелькнувшим их очарованьем
Люблю старинный менуэт
С его умильным замираньем!

Так писал о менуэте поэт Эллис (Л. Кобылянский, перевод из стихотворения Ш. д, Ориоса). Эти стихи послужили С.И. Танееву основой для создания замечательной вокальной поэмы, где музыкальная тема менуэта становится как бы символом всего уклада жизни предреволюционной эпохи во Франции. Этот жанр «прокрадывается» в звуковую картину аристократического праздника, где страшное предсказание гадалки царице бала: «Сеньора, ваш конец – на плахе».

Менуэт, как символ в XX веке использовал русский композитор Б.В. Асафьев в балете «Пламя Парижа». Он процитировал свободно и пересказал подлинные музыкальные жанры того времени: старинные танцы в сценах, рисующий придворный быт, революционные песни и марши. Так был создан балет, который сам композитор назвал музыкальным «историческим романом».

МЕНУЭТ – французский танец. До появления вальса – король балльных танцев. Танцевали с галантными поклонами и реверансами.

ФОРМА МЕНУЭТА

А В А

оркестр трио оркестр
три инструмента

Менуэт вводят в сюиту, сонату и в III часть симфонии. Жанр прослеживается в симфоническом творчестве: И. Гайдна, В. Моцарта, ранние симфонии Л. Бетховена.

СИМВОЛ – менуэт рисует придворный быт предреволюционной эпохи во Франции.

Жанровые названия дают информацию о национальной принадлежности, имеют как чисто историческое, так и современное социально-культурное значение. Иногда название конкретной песни становится жанровым термином. Так произошло с «Камаринской», «Барыней», «Лявонихой». Нередко название жанра оказывается и названием музыкального инструмента (мюзет, лур, фанфара и др.). Хочу, чтобы знали ученики, какие признаки позволяют относить конкретное произведение к определённым жанрам. И много ли возникает в XXI веке

новых жанров? Жанр – это реальная связь музыки с жизнью. Каждый конкретный бытовой жанр (частушки, свирельный наигрыш, величая хороводная песня) – это жизненные явления и ситуации, церемонии, ритуалы, как и другие, связаны с бытом, трудом и творчеством коллективной деятельности. Кроме того, логика речи, мышления, эмоциональные и волевые черты вовлекаются в жанровую сферу музыки. Помогает понять природу музыки, эстетическую сущность искусства, творчество и творческих направлений композиторов.

Список литературы

1. Бродова, И.А. Музыкальный жанр как форма социальной памяти в культуре / И.А. Бродова // Информационное общество: культурологические аспекты и проблемы. Мат-лы междунар. науч. конф. – Краснодар – Новороссийск: КГУКиИ, 1997. – С. 202 – 205.
2. Назайкинский, Е.В. Стиль и жанр в музыке / Е.В. Назайкинский. – М.: ГУМАНИСТ, ВЛАДОС, 2003. – 248 с.
3. Попова, Т.В. Музыкальные жанры и формы / Т.В. Попова. – М.: Государственное музыкальное издательство, 1954. – 383 с.
4. Сохор, А.Н. Эстетическая природа жанра в музыке / А.Н. Сохор. – м.: Музыка, 1968. – 105 с.

СЕКЦИЯ 7 ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ИСКУССТВА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Бархатова И.Б.,
Тюменский государственный институт культуры,
г. Тюмень*

ПРОБЛЕМА СИНТЕЗА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОСПИТАНИИ ЭСТРАДНОГО ИСПОЛНИТЕЛЯ В РОССИИ

Эстрадно-джазовое пение в России – молодой вид искусства, который формируется в нашей стране деятелями ныне живущего поколения, и поэтому требует для своего освоения современных принципов познания. В настоящее время складывается тенденция, при которой продуктом эстрадного исполнителя становится не столько песня сама по себе, сколько сочетание визуального, актерского и вокального искусства, подчеркнутого индивидуальностью исполнителя. Проще говоря, современному эстрадному артисту более недостаточно быть просто хорошим вокалистом и спокойно ожидать мировой известности. С самого начала обучения эстрадному вокалу требуется внедрять принцип синтеза художественной деятельности на эстраде. Данный принцип заключается в одновременном развитии у эстрадного артиста различных художественных навыков и умений. Примеры из истории эстрадного исполнительства демонстрируют, что для успешной самореализации эстрадный вокалист должен владеть комплексом талантов в различных областях художественной деятельности.

К ним относятся:

- безусловно и во-первых, всеобъемлющее владение собственным голосом. К качественным характеристикам эстрадного голоса относятся: чистая интонация, развитый диапазон, неповторимый тембр, наличие специфических приемов и, что немаловажно, длительная работоспособность;
- актерское мастерство. Важно помнить, что сцена требует прежде всего артиста, который доносит некий образ или эмоцию до зрителя. Средства, которыми он решает эту задачу, уже вторичны;
- хореографические навыки. Эстрадное искусство в силу многообразия жанров и наличия среди них множества жанров танцевальных, (поп, фанк, r&b, диско) требует исполнителя, умеющего передать их в полной мере;
- навыки инструментального исполнительства. Умение аккомпанировать себе, передать на инструменте свою трактовку

произведения стали практически обязательным требованием современности;

- талант композитора и поэта. Понятно, что лучше всего человек может передать и прочувствовать собственные мысли. Кроме того, обилие повторов популярных произведений, их кавер- версий и т. д привело в настоящее время к ситуации, когда каждое новое талантливое произведение становится жемчужиной в этом обилии всего вторичного;
- навыки имиджмейкера. Костюм, прическа, макияж и общий стиль артиста являются неотъемлемой частью образа, в котором работает исполнитель. Лучше всего их правильное сочетание обычно чувствует сам исполнитель;
- продюсерское дело. Способность донести свое творчество до широкой публики – основная часть реализации таланта исполнителя, и современность вынуждает артиста всеми доступными средствами популяризировать свое творчество.

Все эти виды художественной деятельности, конечно, далеко не всегда сочетаются в одном исполнителе. Да это и не обязательно, если у артиста есть возможность восполнять недостающие функции привлечением специалистов в каждой конкретной области. Но такая благополучная ситуация встречается нечасто и напрямую зависит не от степени таланта, а от финансовых возможностей. В истории эстрадного исполнительства известны все варианты сочетаний художественных навыков – от певца, отлично владеющего своим голосом и только, до Майкла Джексона, сочетающего абсолютно все эти грани в своем творчестве. История не зря называет Джексона Королем поп музыки – как истинный король, он владел всеми инструментами своего таланта. К артистам-эталонам в области синтеза художественной деятельности также можно отнести Мадонну, Элтона Джона, Фредди Меркьюри, Кристину Агилеру, Леди Гагу.

Каким образом опыт зарубежных звезд эстрады можно применить в эстрадном вокальном образовании в России? Нужно ли это для современной отечественной ситуации? Безусловно.

За последние 20 лет, после «подъема железного занавеса», зарубежная и в большей мере американская эстрада оказала существенное влияние на отечественную музыкальную поп-культуру. Нашим исполнителям был предъявлен некий эталон коммерчески успешной музыки, продемонстрирован конечный результат без ясного понимания технологии достижения данного результата.

Для достижения этого уровня перед отечественной эстрадной культурой было поставлено две основные задачи:

- создание поп-индустрии как сообщества специалистов во всех областях эстрадной деятельности;

- обучение эстрадно-джазовых вокалистов всем граням синтетического эстрадного искусства.

И если с задачей создания шоу-бизнеса российская популярная музыка справилась более или менее успешно, отечественная массовая культура со своим безусловным центром в Москве имеет все признаки шоу-индустрии, то уровень наших эстрадных исполнителей, к сожалению, растет не так быстро, чтоб суметь составить конкуренцию в мировой поп-культуре.

Причина, кроется в отсутствии системного многостороннего образования эстрадных исполнителей в начальном звене. Во-первых, по непонятным причинам эстрадное пение было исключено из государственного стандарта предпрофессионального образования в России. Странным по меньшей мере является уже то, что профессия такая осталась (и в колледжах, и в вузах она является одной из самых востребованных для абитуриентов уже более 10 лет), а предпрофессиональная подготовка к ней оказалась не нужна. Возможно, логичным доводом для составителей ФГОС было то, что родители при отсутствии бюджетных эстрадных отделений в музыкальных школах массово станут отдавать детей на другие отделения? Опыт показывает, что нет. В ситуации, когда со всех федеральных и коммерческих каналов льется детское эстрадное пение («Голос Дети», «Детская Новая волна», «Детское Евровидение» и т.д.) трудно ждать от детей и родителей массового спроса на академическое или народное искусство...

Отстранившись от начального эстрадного образования в России, государство зафиксировало некий порочный круг проблем:

- обучение талантливых детей в сфере эстрадного исполнительства отдано полностью на откуп финансовым возможностям родителей;
- талантливые дети косвенно вытесняются из музыкальных школ в коммерческие частные студии, образовательный уровень педагогов которых никто не проверяет и не лицензирует;
- к моменту профессионального обучения мы получаем музыкально малограмотных вокалистов, достигших неких положительных результатов в лучшем случае только в пении, а зачастую развитых неправильно с точки зрения постановки голоса;
- весь период профессионального обучения уходит на то, чтоб решить задачи уровня музыкальной школы и исправить дефекты постановки голоса. Понятно, что многие проблемы остаются не устраненными, ведь навыки, полученные в детстве, закрепляются наилучшим образом;
- страна получает некачественных профессионалов, неспособных, во-первых, конкурировать как исполнители на мировой эстрадной сцене, во-вторых, как неграмотные преподаватели воспитывать новое поколение исполнителей. Круг замкнулся...

Казалось бы, в современном мире хватает других более важных проблем, и в области культуры при таком сложном состоянии бюджетного финансирования стоит поддерживать только академические и народные виды искусства. Но шоу-бизнес в развитых странах – не пустое времяпровождение, а колоссальная статья дохода для бюджетов этих стран. Уровень доходов от шоу-индустрии в таких странах, как США, Великобритания, Германия, Франция находится на вторых-третьих строчках бюджетов! Этот уровень возможно обеспечивать только при экспорте поп-культуры в другие страны, то есть при условии мировой популярности исполнителей.

К сожалению, множественные попытки российских певцов получить всемирную известность терпят фиаско по тем же двум причинам – несовершенством российской модели шоу-индустрии и отсутствием в исполнителе всего спектра навыков высококачественного артиста.

Исправить эту ситуацию возможно только при совершенно новом подходе к обучению маленьких эстрадных исполнителей. Требуется новая программа, которая за основу возьмет принцип синтеза художественной деятельности на эстраде. По этой программе дети должны в равной мере обучению вокалу обучаться игре на фортепиано или гитаре, ритмических инструментах, музыкальной грамоте, современным видам хореографии, актерскому мастерству, основам композиции песни, навыкам создания имиджа. С ранних лет ребенок должен участвовать в публичных выступлениях, чтобы избежать в будущем главной проблемы артистов – сценического волнения.

Попытка воплотить такую программу в Тюменской студии современного вокала «Максимум» уже в течение 5 лет дает свои плоды, но и имеет ряд трудностей. Все эти трудности лежат в полном финансировании такого обучения родителями. Полную программу, по понятным причинам, достаточно дорогостоящую, может позволить себе далеко не каждый желающий родитель. Объективного контроля результатов также провести невозможно, ведь зачастую талантливый ребенок не может пройти эту программу по финансовым причинам, и напротив, дети, которые ее проходят благодаря возможностям родителей, на бюджетное отделение были бы не приняты в силу недостаточного природного дарования.

Выходом из данной ситуации считаю привлечение внимания к проблеме ведущих специалистов эстрадного искусства, чиновников государственных структур в области культуры, образования, молодежной политики для всеобъемлющего перспективного развития отечественной массовой культуры как отрасли экономики страны и как средства воспитательного воздействия на молодое поколение.

*Березин А.Л.,
Детская школа искусств,
г. Нефтеюганск*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧЕНИКА К КОНЦЕРТНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ ИЛИ КОНКУРСУ. ВЫБОР РЕПЕРТУАРА

Стремление преподавателя привить ученику интерес к занятиям – это первый залог успеха обучения. Выступление ученика на сцене перед публикой является окончательной целью и показательным результатом самого обучения. Педагогу необходимо обдумать подготовительные шаги для реализации этой цели. Первым и наиболее важным решением педагога является подбор концертного репертуара для конкурса или тематического концерта. Репертуар может быть составлен из пьес как классического, так и современного направления, который соответствует требованиям программы обучения. Желательно, чтобы исполняемые произведения были разнохарактерные, выигрышные, оригинальные. Содержание выбранных произведений должно соответствовать возрасту исполнителя, индивидуальным данным, уровню технической подготовки и учитывать интерес исполнителя к изучаемым произведениям.

Почему так важен выбор репертуара для конкурса? Бывает такая ситуация, что ученик готовит к выступлению только две пьесы, и он не успевает в срок подготовить какое-либо из произведений, а заменить нечем, подготовить другую пьесу – уже просто нет времени. Или же ученик с удовольствием начинает играть пьесу, но через какое-то время она уже не вызывает у него интереса и нужно срочно искать замену. Когда же у конкурсанта в репертуаре несколько пьес, то из разнообразного количества произведений можно выбрать самый оптимальный вариант и качественно подготовиться к конкурсу. Тогда и шансы на хороший результат при выступлении увеличиваются. Для окончательного решения в выборе конкурсной программы рекомендуется провести прослушивание с приглашением двух-трех преподавателей и после консультации с педагогами принять окончательное решение в выборе произведений для конкурса.

Очень важно иметь запас времени и подготовить произведения к конкурсу заранее, чтобы не возникло стрессовой ситуации перед самим конкурсом.

Подготовка инструмента. Чтобы инструмент исполнителя хорошо звучал на концерте, его нужно подготовить. Не всегда одно и то же произведение может одинаково хорошо прозвучать на различных гитарах. Необходимо учитывать особенности используемого инструмента и хорошо, если ученик имеет свой инструмент, на котором он постоянно

занимается. В этом случае педагог может подобрать произведения, подходящие именно для этого инструмента. Поэтому заниматься ученику рекомендуется на его личной гитаре, так как он привык к звучанию своего инструмента, и на другой гитаре пьесы будут звучать по-иному.

Как известно, идеальных инструментов не бывает, и у каждого из них есть свои плюсы и минусы. Но для участия в конкурсе исполнитель должен иметь хороший инструмент. Часто бывает, что басы у одной гитары звучат хорошо, у другой наоборот – высокие струны звучат лучше, чем басы. Или одна гитара звучит мягко, другая – более жестко, у одной гитары звучание более собранное, а у другой – нестройное. Бывает, что струны «трещат», цепляют за лады, или их вообще тяжело прижимать к грифу. Причина этих дефектов – высота расположения струн над грифом гитары. Для этого надо регулировать нижний или верхний порожек и подогнать расположение струн под нужную высоту. Если же струны «трещат», рекомендуется исправить эту проблему и попытаться приподнять верхний порожек, что-то подложив под него – полоску плотной бумаги или маленькую щепку в виде спички, либо приобрести в магазине другой порожек большего размера. Если же наоборот, струны тяжело прижимаются и высоко расположены над грифом, то порожек нужно подточить напильником или заменить на другой, более низкий по высоте. Самая оптимальная высота струн над грифом определяется над двенадцатым ладом и должна быть не ниже четырех, и не выше шести миллиметров.

Ещё одна из причин недочета при подготовке инструмента – некачественные струны. Струны следует подбирать так, чтобы они сходились, гармонировали в звучании инструмента. Чтобы ученику было комфортно играть на гитаре, рекомендуется подбирать для исполнения качественные струны, такие как: La Bella, Savarez, D'Addario и др. Бывает, что одни струны на одной гитаре звучат хорошо, а на другой хуже. Это зависит от степени натяжения струн: струны с высоким натяжением звучат звонче, а со средним или низким звучат глуше, но при игре на них пальцы исполнителя меньше устают. Поэтому выбор струн для инструмента – это постоянный поиск лучшего варианта. Нужно помнить, что срок службы струн – от двух до пяти месяцев и износ струн сильно влияет на качество звучания инструмента. Незадолго перед концертным выступлением желательно за несколько недель (две – три) сменить старые струны на новые. Не стоит забывать, что новые струны некоторое время должны растянуться и принять своё стабильное рабочее состояние, при котором гитара не будет расстраиваться. Инструмент перед выступлением должен быть отлично настроен, чтобы звучание не «резало» слух слушателя и не вызывало негативные эмоции у самого исполнителя.

Психологической настрой ученика при подготовке к конкурсу. Известно, что в раннем возрасте дети меньше волнуются перед выходом на

сцену, так как еще не осознают ответственности перед выступлением. Но не многие ученики готовы играть на концертах и конкурсах, их в основном единицы. Таких учеников нужно выделять в классе и постоянно выставлять на выступления в школьных концертах, родительских собраниях и т. д. Именно такие выступления помогают ученикам справиться с проблемами психологического характера, которые в основном выражаются в боязни сцены и подготовят их для более ответственных выступлений.

Вся основная подготовительная работа к выступлениям должна проходить под контролем преподавателя в классе на уроке. Отрабатываются все недочеты, все шероховатости и всевозможные ошибки. Так же проводится работа над динамическими оттенками и штрихами. Дней за десять до выступления нужно выделить дополнительное время для занятий, чтобы активно доработать концертную программу. Ученик так же должен систематически заниматься дома, чтобы быть в форме.

Роль педагога в подготовке к концертному или конкурсному выступлению первостепенна. Должно присутствовать обоюдное желание преподавателя и ученика участвовать в конкурсе и единое стремление качественно подготовиться к выступлению. На педагога ложится ответственность за психологическое здоровье ученика. Важно психологически настроить ученика и в случае неудачного выступления или незанятого места не слишком расстраиваться, а подготовить себя в дальнейшем на добросовестные занятия, чтобы в следующий раз лучше сконцентрироваться и играть уверенно и успешно.

Список литературы

1. Егорова, С.В. Подготовка учащихся к концертным и конкурсным выступлениям [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/muzyka/library/2014/10/05/podgotovka-uchashchikhsya-k-kontsertnym-i-konkursnym-vystupleniyam>.

*Богданова Н.В.,
Тюменский государственный институт культуры,
г. Тюмень*

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Музыкальное искусство, как и любая другая отрасль профессиональной деятельности, обладает специальным языком, главными функциями которого являются передача информации и обеспечение профессионального общения.

Установлено, что формирование терминологии музыкального исполнительства, происходило под значительным влиянием Запада. По мере развития отечественного музыкального искусства, образование русскоязычных терминов осуществлялось в два этапа:

1. Заимствование иностранного термина.
2. Адаптация иностранного термина в русском языке.

Конечно, с течением времени, непривычные для русского слуха слова и термины постепенно прижились в сфере профессионального общения. Мы используем в своей речи огромное количество иностранных слов, не задумываясь об истории их возникновения. Тем не менее, анализируя русскоязычную музыкально-исполнительскую лексику, с точки зрения её происхождения, можно выделить несколько групп слов:

1. Слова, заимствованные из итальянского языка. Таких терминов довольно много, т.к. Италия внесла наибольший вклад в развитие музыкального искусства на ранних, формирующих стадиях. Например: Allegro, Adagio, Largo, партита, оратория и т.п.
2. Слова, созданные на базе интернационального фонда (ныне мёртвых древнегреческого и латинского языков), например: акцент, агогика, динамика и др. Особую группу здесь составляют слова с греческими или латинскими корнями, заимствованные сначала западными языками, адаптированные для этих языков, и только потом попавшие на русскую почву. Таковы, например, слова мотив, ноктюрн, вокализ и др.
3. Слова, заимствованные из французского языка: бемоль, бекар, нюанс и др.
4. Немецкие заимствования: валторна, клавиатура и др.

Кроме перечисленных, в музыкально-исполнительской лексике есть также слова, заимствованные из испанского, чешского, арабского и других языков.

Количество же исконно русских терминов, сравнительно не большое, это связано с довольно поздним становлением профессиональной отечественной музыки. В основном это слова, обслуживающие сферу

церковного пения, либо область народного музыкального творчества или же исконно русские слова, заимствованные из общелитературного языка, например: проведение, противосложение и т.д.

Осознанное и точное употребление тех или иных терминов способствует развитию не только более быстрого и продуктивного способа передачи информации, но и адекватному её восприятию.

Для образования русскоязычных терминологических понятий, в большинстве случаев использовался прием транскрибирования, т.е. передача звуков иноязычного слова при помощи русского алфавита. Транскрибированный перевод исключает субъективный характер и многочисленность вариантов перевода одного термина. Более того, транскрибированный термин отражает единый европейский вариант с уже закрепленным значением: диминуэндо, крещендо, глиссандо, арпеджио, ленто, портаменто, акцент, форте, пиано, фермата, стаккато и др.

Владение профессиональной музыкальной терминологией, безусловно, является обязательным для музыканта. Но даже наличие собственной дефиниции у каждого термина, не гарантирует его однозначную трактовку. Так, например, термины, обозначающие темпы, не дают точного ответа на сколько быстро или медленно играть то или иное произведение или его отрывок. Да и само исполнительское искусство было бы в определённой мере обеднено, если бы указания, выставленные в музыкальных текстах, не давали бы возможности для интерпретации, ставя исполнителя в жёсткие рамки.

Если же рассуждать о вокальном искусстве, как более молодом и до конца еще не сформированном, то можно заметить следующие тенденции на пути его становления.

Существует огромное количество зарубежных вокальных методик, не имеющих до настоящего времени перевода на русский язык. Жажда узнать все тонкости вокального искусства из первоисточника и не владение профессиональной терминологией, приводит к возникновению многих грубейших ошибок при переводе.

Занимаясь переводом вокальной методики Katrin Sadolin «COMPLETE VOCAL TECHNIQUE», я столкнулась с тем, что порой очень сложно подобрать подходящий эквивалент русского слова, отражающий специфику иностранного термина. Очевидно, что не все иностранные слова имеют русскоязычный аналог.

Прием транскрибирования, широко применяемый для музыкальных терминов в классической музыке, не всегда применим для перевода некоторых вокальных терминов. К примеру, термин *vocal flageolet* переводится как фальцет, английское же слово *support* – поддержка, в вокальном языке трактуется как опора.

Кроме того, дословный перевод некоторых понятий имел бы совершенно иное, принципиальное значение в методике обучения вокалу.

В поисках уже переведенного материала на русский язык я обнаружила очевидные не соответствия в трактовке важных музыкальных терминов. К примеру, фраза Katrin Sadolin “No tightening of the jaw”, в некоторых источниках переводится как “расслабленная челюсть”, и тем самым перечит законам вокального искусства. Правильнее было бы перевести “не зажатая челюсть”.

Халатное отношение к переводу иностранных музыкальных терминов, может привести к неправильной трактовке всей вокальной методики. Нашумевшая методика Сета Ригса и его «пение на улыбке» также является примером роковой ошибки дословного перевода.

Знание узкоспециализированной музыкальной терминологии в сфере профессионального общения, позволяет более свободно ориентироваться в тонкостях музыкального языка при переводе с иностранного языка.

Таким образом, можно утверждать, что исполнительская терминология прошла (вместе с самим музыкальным искусством) сложный и длительный путь развития. Более того, данная область профессионального языка представляет собой систему, имеющую тенденцию к динамическим изменениям, связанным с процессами, происходящими в самом музыкальном искусстве. И каждый из нас, соприкасаясь с переводом музыкальной терминологии, стоит у истоков ее формирования.

Список литературы

1. Лосев, А.Ф. Знак, символ, миф / А.Ф. Лосев. – М.: Просвещение, 1982. – 347 с.
2. Корыхалова, Н.П. Музыкально-исполнительские термины / Н.П. Корыхалова. – СПб.: Композитор, 2000. – 271 с.
3. Михайлов, Дж. О возможности и необходимости универсальной терминологии в музыке / Дж. Михайлов // Вопросы философии. – 1999. – № 9. – С. 109 – 120.
4. Назайкинский, Е.В. Понятия и термины в истории музыки / Е.В. Назайкинский // Методологические проблемы музыкознания. – 1987. – С. 151 – 177.
5. Трёмбовельский, Е. Два этюда к проблеме аналогий. Этюд второй: О выражении «художественное открытие» / Е. Трёмбовельский // Музыкальная академия. – 2006. – № 2. – С. 171 – 179.
6. Малинипа, Л.А. О фундаментальных понятиях и терминах российского музыкознания XVIII начала XIX века (к истории учения о гармонии) Текст. / Л.А. Малинина // Из истории музыкальной жизни России (XVIII - XIX вв.): Сб. науч. тр. МГК. – М., 1990. – С. 5 – 19.

*Боголь Е.В.,
Детская школа искусств № 1,
г. Лянтор*

КОМПЛЕКС КАЧЕСТВ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА, СПОСОБСТВУЮЩИЙ БЫСТРОЙ ОРИЕНТАЦИИ В НОТНОМ ТЕКСТЕ

Научиться хорошо аккомпанировать не менее трудно, чем научиться хорошо играть на рояле. Концертмейстер обязан быть широко эрудированным музыкантом, знающим большое количество стилей, умеющим моментально сориентироваться в нотном тексте, читать с листа и транспонировать.

Умение быстро ориентироваться в тексте – один из самых главных навыков работы концертмейстера.

Для того чтобы понять художественную сущность произведения, нужно научиться быстро осваивать музыкальный текст, охватывая его комплексно.

По определению Музыкальной энциклопедии, нотная запись - это «система графических знаков, применяемых для записи музыки», «письменная фиксация произведения». Литературный текст формируется из совокупности смысловых «блоков», каждый из которых представляет собой ряд слов, взаимосвязанных друг с другом по смыслу. Расстановка слов внутри этих блоков может варьироваться без ущерба для смысла. Ощущая закономерность и последовательность расположения слов, мы можем быстро охватить их смысл, их сущность.

Музыкальный текст строится аналогично: его составными частями-«блоками» являются мотивы, фразы, предложения и периоды. Однако их последование не может варьироваться, ибо это нарушит направленность мелодического, тонального, гармонического и фактурного развития. Следовательно, целостный анализ при чтении с листа необходим. Это умение развивает навык «схватывания», домысливания, что и дает возможность быстрой ориентации в нотном тексте.

Научиться зрительно охватывать музыкальный текст, не разбирая его подробно ноту за нотой - одно из главных условий чтения с листа.

Умение сразу понять, как строится произведение, какова его структура, художественная идея и, соответственно, его темп, характер, направленность образного развития, темброво-динамическое решение - в этом и заключается цель данного навыка. Все это – залог полноценного профессионального формирования музыканта.

Каков же комплекс качеств, необходимый концертмейстеру?

Потребность войти в сущность самого построения произведения, в его структуру, возможна лишь при активном знакомстве с произведением, то есть при проигрывании его на фортепиано.

При работе над чтением с листа одним из самых необходимых факторов является умение расчленить фактуру сочинения на составные гармонические, мелодические комплексы, ощутить характерность, присущую различным композиторским стилям. Естественно, каждый композитор записывает свои произведения нотами, но у каждого из них есть свой внешний музыкальный рисунок, идущий от самого звучания произведения. Сочетание этих двух обстоятельств и составляет специфику стиля композитора.

Приведу ряд примеров. Во многих сонатах Л. Бетховена построение основных тем аналогично: восходящее или нисходящее движение по звукам трезвучия и затем диатоническая гамма. То же самое – в финале Пятой симфонии, романсе «Аделаида» и целом ряде других произведений.

Характерной особенностью мелодики П.И. Чайковского является постепенное гаммообразное движение при минимальных скачках, подавляющее большинство плавных ходов, плавных гаммообразных построений. (Может быть, в этом заключена раскрепощенность мелодики П.И. Чайковского, естественная свобода движения, удобная для исполнения и доступная восприятию слушателей.)

Эта гаммообразность логична, естественна, она влечет за собой определенные устойчивые гармонические последовательности. И поэтому, сыграв десять романсов П.И. Чайковского, на одиннадцатом уже можно определить стиль композитора.

Играя популярные романсы Н.А. Римского-Корсакого, можно отметить «волнообразный» рисунок фигураций, постоянно встречающийся в музыке композитора. Данный прием навеян образами моря. Например, вступление к опере «Садко», симфоническая сюита «Шехерезада» и другие произведения Н.А. Римского-Корсакого.

Во многих произведениях А.К. Глазунова можно обнаружить сходные мелодические построения, состоящие из разложенного септаккорда. Это один из элементов его музыкального языка. Осознав это, концертмейстер при чтении с листа произведений А.К. Глазунова будет заранее готов к подобным аппликатурно не очень удобным фигурациям.

Вспомним такие популярные романсы А.П. Бородина, как «Спящая княжна», «Для берегов отчизны дальней», «Морская царевна» или большинство популярных арий из «Князя Игоря» – везде будут часто повторяться секундовые и квартовые сочетания в гармонии. Трудно представить себе фактуру произведений И. Брамса, в которой не присутствовали бы терции и сексты. Это же почерк композитора, один из его стилистических признаков. Раскрывая сборник И. Брамса,

концертмейстер может предвидеть звуковые и аппликатурные сочетания, которые характерны для фактуры этого композитора.

Эти размышления можно завершить сопоставлением фактуры сочинений В.А. Моцарта и С.В. Рахманинова.

В.А. Моцарта отличает кристальная простота: его полифония прозрачна, фактура ясна, ритм определен, стабилен.

Для С.В. Рахманинова характерна густая фактура, обилие подголосков, сочетание двух восьмых с триолями, выражающее состояние эмоционального напряжения. Контрастность подобного сопоставления помогает ощутить стиль композитора.

Чтобы понять и овладеть стилем композитора, нужно играть подряд очень много произведений одного композитора. Знакомясь с музыкой, нужно изучать ее последовательно: знакомиться с образным миром композитора, приобщаясь к специфике музыкального языка, особенностям фортепианного изложения (мелодическим и гармоническим оборотам). Только таким способом можно овладеть стилем каждого композитора.

Профессия концертмейстера имеет одну характерную особенность: рамки охвата музыкального текста у концертмейстера должны быть более широкими, чем у пианиста, играющего лишь сольные произведения.

Во многих аккомпанементах некоторые фигурационные построения часто повторяются, в результате чего у пианиста постепенно вырабатываются определенные аппликатурные стереотипы. Это очень помогает при чтении с листа и транспонировании. Выработка автоматизма необходима для того, чтобы освободить себя от забот технического плана и переключить все внимание на художественные и ансамблевые задачи. Автоматизм позволяет раскрепостить пальцы, сосредоточиться на художественных задачах. У концертмейстера появляется возможность кое-что варьировать, исполнять импровизационно, он может свободно следить как за солистом, так и за целым классом.

Гармонические аппликатурные стереотипы чрезвычайно важны для концертмейстера, так как они дают возможность быстро ориентироваться на клавиатуре, особенно когда взгляд прикован к нотам. Однако быстрота ориентации не гарантирует художественное исполнение. Поэтому быстрая ориентация в тексте – это очень хорошо, но к музыке, к художественному исполнению имеет отношение только целостный охват партитуры.

Умение отличить в исполняемой музыке главное, отбросив некоторые второстепенные детали – основное при исполнении навыком чтения нот с листа. Таким образом, прежде чем перейти к постепенным методическим упражнениям, необходимо определить и усвоить главную цель – овладеть свободным чтением нотного текста так же, как литературного.

Иначе говоря, хорошие результаты могут получиться только на хорошо подготовленной почве. Развитие музыкальности само по себе является лучшим условием для овладения навыком чтения с листа.

Итак, без постоянной, систематической практики навык чтения с листа выработать невозможно. Однако чтение с листа представляет собой не просто «проглатывание» текста; оно предполагает и логический анализ того, что мы читаем. Необходимо не только без остановок, в подвижном темпе исполнить то или иное произведение, но и воспроизвести его образно-эмоциональный строй, характерные стилистические особенности – это очень важно.

Подтверждение этой мысли можно найти у Г.Г. Нейгауза: «...бывают часто «мастаки», которые безошибочно могут прочесть с листа без одной запинки или фальшивой ноты самые сложные произведения, но исполнение при этом бывает самое обыкновенное, даже дрянное. Таких пианистов не следует смешивать с Рихтером, у которого как раз поражает совершенство исполнения». Вернемся к тому, что я говорила ранее. Представим себе, что при чтении мы видим длинное слово, например «транспортабельность». Умея читать, мы не будем складывать его по слогам, а быстро домыслим по значению первых слогов все остальные и правильно произнесем слово. Если нас спросят, сколько в нем букв, мы не сможем ответить безошибочно, но смысл слова нам будет ясен сразу. Точно так же происходит и со стереотипными фразами: уже прочитав первое слово, мы догадываемся о том, что последует далее.

«Чтобы научиться читать с листа, нужно много читать с листа».

Необходимым условием для овладения навыком чтения с листа является систематическая тренировка. Необходимо ежедневно читать новый текст, иначе навык чтения с листа не вырабатывается. Чтобы выработать потребность в систематических упражнениях по чтению с листа, необходимо в течение нескольких дней заставлять себя этим заниматься. Из подобной потребности вырастает постоянный живой интерес к музицированию, к знакомству с новыми произведениями, что является важнейшим условием творческого роста любого музыканта.

Список литературы

1. Из семейного альбома Шиловских старинные романсы: для голоса в сопровождении фортепиано // состав. Е.Л. Уколова. – М., Музыка, 1994. – 80 с.
2. Шендерович, Е.М. В концертмейстерском классе: Размышления педагога / Е.М. Шендерович. – М.: Музыка, 1996. – 206 с.

*Дудко Е.П.,
Детская школа искусств,
г. Нефтеюганск*

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА С ХОРОМ МАЛЬЧИКОВ

Хоровое искусство в наше время среди детей и подростков - совершенно не популярное занятие. Привлечь ребенка в хор, особенно мальчика, практически невозможно. Чтобы сберечь русские хоровые традиции и сохранить этот вид творческой деятельности, необходимо приложить немало усилий руководителю хора и концертмейстеру. Для этого хормейстер и концертмейстер должны вместе двигаться в одном направлении и стать единым творческим организмом. К сожалению, не все руководители хоров считают концертмейстера полноправным коллегой и не ценят его труд. Хотя концертмейстеру необходимо знать не только свою специализацию (хорошо играть на инструменте, прекрасно читать с листа, транспонировать, подбирать по слуху, делать аранжировки), но и владеть знаниями, необходимыми для работы с инструменталистами, вокалистами и хорами. Для результативной работы с хором мальчиков концертмейстеру требуется обладать хорошим навыком чтения с листа фортепианных партий и хоровых партитур, знать и понимать основные дирижерские жесты, основы певческого дыхания и постановки голоса, пользоваться психологическими приёмами для общения в коллективе мальчиков. Иногда бывает, что концертмейстеру необходимо заменить хормейстера на уроке хора, а без знаний, перечисленных выше, это невозможно.

По большому счету работа концертмейстера с хором мальчиков мало чем отличается от работы с любым другим хоровым коллективом. Но хор мальчиков – это специфический и своеобразный коллектив. По своей природе ребята гораздо активнее и быстрее девочек. Им свойственны подвижные игры, спортивные секции и т.д. Еще и в современном обществе, и у многих родителей сложился определенный стереотип, что пение в хоре – занятие только для девочек. Поэтому, когда мальчика все-таки приводят в хоровой коллектив, руководитель хора и концертмейстер уделяют ему особое внимание и создают все условия для занятий. И, когда пройдет определенный период становления и выработается привычка к занятиям, когда занятия принесут определенные плоды (концертные выступления, призовые места и участие в конкурсах, поездки) – мальчики отвечают огромной преданностью этому коллективу и не покидают его. Концертная и конкурсная деятельность очень важна для коллектива мальчиков. Она стимулирует коллектив к работе, вызывает заинтересованность в её результате, создает дружескую атмосферу единой команды. Целесообразно занятия с мальчиками проводить в быстром

темпе и часто сменяя задания. Ребятам нужно все время удивлять, открывать что-то новое. Нельзя, чтобы им становилось скучно и неинтересно, потому что они сразу найдут себе развлечения: стукнуть соседа папкой с нотами (после следует цепная реакция), делать самолетики из бумаги и запускать их, кому-то становится внезапно жарко и надо идти открывать окно и т.д. Поэтому не стоит много времени уделять повторениям одного и того же фрагмента или куплета, лучше к нему вернуться позже. Можно устраивать соревнования, чья партия лучше или кто чище исполнит какой-нибудь эпизод. Руководителю всегда стоит не забывать, что перед ним дети, которым всегда нравится что-то новое и интересное и их энергию нужно правильно использовать для освоения предмета.

Огромное значение в работе хора играет правильный выбор репертуара. Мальчикам нравится исполнять военные, патриотические, народные песни, а также веселые и шуточные. Сложность произведений не пугает мальчиков, а, наоборот, создает стимул для дальнейших занятий. Они с легкостью справляются с четырехголосием, поют акапельно. Но при соединении всех партий часто возникает интонационная фальшь, особенно это характерно для мальчиков, так как они менее внимательно, чем девочки, концентрируются на слуховых впечатлениях. Концертмейстеру приходится так изменять аккомпанемент, чтобы охватывать еще и хоровую партитуру или отдельный голос, сопровождая их пение. Со временем голоса ребят крепнут, мутируют и звучание хора окрашивается новыми красками, расширяется диапазон звучания, что позволяет разнообразить репертуар коллектива. Также сложности возникают в ритмическом ансамбле – додерживать длинные ноты, пунктирный ритм, синкопы, паузы и т.д. и концертмейстеру необходимо проигрывать отдельные сложные места в точном ритме и проучивать их с хором. Иногда для разучивания трудных эпизодов концертмейстер упрощает фортепианную партию, это приносит пользу при проработывании правильной интонации и ритма. Но для концертного исполнения необходимо полноценное звучание аккомпанемента. В работе над аккомпанементом нужно иметь представление о творчестве композитора, стилистике его произведений. Если это переложение оркестровой партитуры, концертмейстеру обязательно необходимо послушать это произведение в оригинале, чтобы у него сформировалось нужное представление о звучании произведения. По возможности, нужно постараться передать тембральные краски оркестра.

Концертмейстеру нужно приспособиться к манере и особенностям дирижера хора, с которым он работает. Без взаимопонимания полноценный творческий союз просто не состоится. Концертмейстеру необходимо постоянно удерживать в поле зрения все жесты дирижера, чувствовать заранее желание хормейстера изменить темп или динамику, при этом контролировать звучание инструмента с хором. Бывают ситуации, когда концертмейстеру практически не видно руководителя хора

и в таком случае ему приходится полностью полагаться на свою концертмейстерскую интуицию, чувствовать хоровой коллектив, улавливать малейшие изменения, удерживать единый темп.

Умение слушать не только себя, но и звучание хора – самое главное умение концертмейстера. Далеко не все талантливые концертирующие пианисты могут быть концертмейстером. Выдающийся аккомпаниатор Е.Шендерович, писал по этому поводу: «Специфика сольной и аккомпаниаторской деятельности столь различна, что нетрудно назвать многих солистов-пианистов, весьма крупных концертантов, почти не владеющих искусством аккомпанемента, и, наоборот, пианистов, прославившихся именно высоким мастерством и художественным уровнем аккомпанемента, однако абсолютно не проявивших себя в амплу солиста» [1, с. 4].

И, несмотря на все сложности, звучание хора мальчиков и юношей производит на слушателя неизгладимое впечатление. Звучание такого хора пробуждает в слушателях патриотическое, духовное, гражданское сознание. Хор мальчиков – это украшение и изюминка праздничного или школьного концерта, будь он посвящен Великой Победе, Дню 8 марта, 23 февраля и т.д. Такая концертная единица станет украшением и гордостью вашей музыкальной школы или любого другого учебного заведения.

Список литературы:

1. Шендерович, Е.М. О преодолении пианистических трудностей в клавирах: советы аккомпаниатора / Е.М. Шендерович. – М.: Музыка, 1972. – С. 4.

*Зайцева Е.Ю.,
Детская музыкальная школа,
г. Муравленко*

РАБОТА НАД МУЗЫКАЛЬНОЙ ФРАЗИРОВКОЙ И АРТИКУЛЯЦИЕЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Одним из аспектов, стимулирующих развитие творческой инициативы учащихся, является работа над фразировкой и артикуляцией. С учениками мы начинаем освоение азов музыкальной формы с раннего периода работы над музыкальным произведением. Постепенно вводим понятия «музыкальная речь», «музыкальная ткань», «музыкальный текст». Знакомим учеников с терминами «цезура», «смысловое интонирование», с элементами музыкального синтаксиса – «предложением», «фразой». Определяем части музыкального произведения – периоды, предложения, фразы, мотивы, субмотивы. Самая «понятная» для учеников и наиболее употребляемая в процессе занятий музыкальная единица – это фраза. По определению, фразировкой считается рациональное деление музыкальных предложений на более мелкие смысловые построения с целью сделать их удобными в работе и понятными в исполнении. В каждой фразе выделяем нескольких фаз: фазу развития, кульминацию, фазу завершения, цезуру (реальную или смысловую).

В работе над фразой определяем её границы и кульминацию, интенсивность развития первой фазы и степень её завершённости после кульминации. Внутри фразы учимся понимать звуковысотные интонационные особенности, диктуемые ладово – гармоническими тяготениями. В процессе занятий находим сходство музыкальных и речевых интонаций, в связи с этим по смысловому построению фраза может быть вопросно-ответной, повествовательной, вопросительной или восклицательной. Музыкальная речь, в принципе, похожа на речь литературную, где есть знаки препинания, которые отделяют одну смысловую фразу от другой и придают им нужный смысл. В музыкальном тексте тоже подразумеваются знаки препинания. Поэтому, к самым простым музыкальным формам (песенкам) подбираем подтекстовки. В первом классе, естественно, больше внимания уделяем технике, но с ростом технических возможностей ученика определённая часть времени уделяется поискам выразительности и убедительной фразировки.

Учитывая, что присущий музыке язык опирается на передачу информации с помощью звуковых красок, особой организации мелодии, ритма и динамики, с первых уроков воспитываем творческие отношения к исполняемой музыке. Уже на раннем этапе обучения определяющим направлением работы является выработка двигательных приёмов на основе слуховых представлений всех звуковых компонентов. В этом направлении

с учениками проводим работу по развитию звука – *crecendo* и *diminuendo*. Чувствуя звуковую линию, руки способных учеников без подсказки начинают чувствовать мышечный комфорт в ведении звука к кульминации и от неё (движениям рук словно удаётся «вложить голос» в музыкальную интонацию).

Стадии исполнительского совершенствования прослеживаются по работе над отдельной фразой: добиваемся чистого интонирования каждого звука, определяем звуковые опоры (кульминации), определяем логическое ударение внутри фразы (главная кульминация), выбираем смысловую интонацию в произношении фразы, которая бы соответствовала замыслу всего текста (например: ласково, гордо, шёпотом, равнодушно и т.д.). После того, как проведена тщательная слуховая проработка пьесы, устанавливаем следующую последовательность в её углублённом закреплении: эмоциональная сфера ребёнка на подсознательном уровне воздействует на слух, а слух – на моторику.

Большое внимание в работе с детьми над фразировкой уделяем развитию тембрового слуха. Самый удобный путь в развитии тембрового слуха – это мысленное представление мелодии в оркестровых красках. Поскольку музыкальное искусство существует на уровне подсознания и интуиции, музыка способна передать глубинные и часто неосознанные состояния души композитора и скрипача слушателям на одном из загадочных языков общения. Существенным элементом музыки является дыхание. Инструменталисты обычно говорят о дыхании в смысле исполнительской фразировки. Учитывая, что строение музыкальной речи основано на вокальном исполнительстве, проще всего правильность фразировки определять через пропевание музыкального текста, одновременно стимулируя процесс предслышания.

Важнейшую роль в работе над фразировкой и артикуляцией в скрипичном исполнительстве играет динамика акцентов. Правильно выстроенный акцент способен придать музыке выразительность, заострённость, энергию, оживлённость. Он является тем импульсом, который одухотворяет исполнение скрипача. Выполнение акцента содержит в себе два основных момента, неразрывно связанных между собой: это интенсивное начало звучания и ведение смычка после атаки на протяжении оставшейся длительности звука. Помимо того, что атака занимает минимальную часть времени по отношению ко всей длительности ноты, в штрихе, к тому же, должны совершенно отсутствовать различные царапающие призвуки.

При работе над музыкальным произведением надо иметь в виду, что каждое сочинение имеет свою неповторимую звуковую окраску, на фоне которой надо подавать его текст. Этот звуковой фон подчас и определяет исполнительские приёмы, которые надо использовать в каждом конкретном случае. Существует взаимосвязь моторики с импульсами

чувств (воображение, душевные порывы оказывают влияние на реализацию слуховых представлений). В действительности основу музыкальной личности составляют многие факторы: типы звукотворческой воли, тип темперамента, индивидуальные свойства, фантазия. Естественны требования тонкого чувства стиля в их интерпретации. Если в младших классах вопрос тонкого чувства стиля ставится ещё не так остро, то в старших проблема интерпретации актуальна. Вопросы обучения интерпретации подготавливаются исподволь, заранее, в доступной для ученика форме, подобно технической работе, в которой на базе развивающих упражнений на перспективу готовятся все элементы техники (вначале ученик старается показать настроение «грустно/весело», контрасты *pp* – *ff* с определёнными намерениями). Таким образом, в компетенции преподавателя, исподволь руководить раскрытием эмоционального содержания музыкального произведения, и активизировать в учениках развитие их творческой инициативы.

При работе с учащимися над артикуляцией (произношением), как искусством исполнять музыку и прежде всего мелодию, с той или иной степенью расчленённости или связности, используем наиболее простые на начальном этапе обучения приёмы. Осваиваем способы осмысленного членения мелодии согласно основополагающим принципам:

- в конце завершённой чётко оформленной фразы берётся дыхание, его глубина зависит от величины желаемой паузы и от требуемой энергии для следующей фразы;
- когда речь идёт об очень коротких фразах, достаточно почти незаметного перерыва в звучании без реального вдоха;
- если имеется в виду не подлинный перерыв звучания, а лишь *non legato*, то у струнников используется штрих *portato*.

При сознательном подходе к артикуляции происходит объединение мелодической линии с помощью динамических устремлений, интонационная выразительность усиливается на основе внутренних тяготений звуков. Работа над артикуляцией требует активности и творческой инициативы учащихся в поиске художественно оправданной фразировки.

Язык музыки для всех людей мира одинаков, но каждый думает по-своему, поэтому и выражает свои мысли иначе, чем другие. Этот язык надо расшифровать с учётом специфики нотной графики своего инструмента. Например, у скрипки лиги штриховые, в отличие от фразировочных лиг у фортепиано. Скрипачи могут сделать *crecendo* на длинной ноте, а пианисты играют их только *diminuendo*. Бесспорно, музыкально – исполнительское мастерство складывается из творческого понимания нотного текста и техники его исполнения. Не случайно считается,

насколько музыканту видно, как много надо сделать, – настолько он на правильном пути.

Постоянного тренажа требует и культура эмоций. Эмоциональная сфера позволяет дозированно отбирать степень глубины динамики, звуковых красок, акцентов, штрихов, вибрато, артикуляции и других исполнительских приёмов. Каждый из этих приёмов может иметь шкалу градации, множество нюансов. В сочетании они дают бесчисленное множество комбинаций. Считается, что если несколько замечательных музыкантов в полной изоляции выучат одну и ту же пьесу, они сыграют её разными вариантами. Поскольку фразировка и артикуляция всегда индивидуальны, и являются результатом своеобразного понимания музыкальной мысли и текста произведения.

Список литературы

1. Шульпяков, О.Ф. Скрипичное исполнительство и педагогика / О.Ф. Шульпяков. – СПб.: Композитор, 2006.
2. Янкелевич, Ю.И. Педагогическое наследие / Ю.И. Янкелевич. – М.: Музыка, 2012.

РАБОТА КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В КЛАССЕ БАЛАЛАЙКИ

Балалайка – полноценный академический музыкальный инструмент с обширным репертуаром, богатым исполнительскими традициями и блистательно звучит балалайка как сольный инструмент в сопровождении фортепиано. Следовательно, требуется концертмейстер-пианист, знающий специфику и возможности инструмента, знакомый с фондом музыкальной литературы, используемой в учебной и концертной практике балалаечника.

В дуэте балалайка-фортепиано перед концертмейстером возникают вполне конкретные профессиональные задачи: во-первых, вопрос темброво-динамического баланса. Богатая звуковая палитра балалайки требует соответствующей тембровой чуткости и гибкости от концертмейстера. Динамическая возможность балалайки кроется в ее звонкости, ярко-искрящейся звучности, но не в силе. Этим и отличается она от других струнно-щипковых народных инструментов (домр, гуслей). Фортиссимо балалайки не такое сильное, как, например, у скрипки. Следует учитывать общий мягкий тембр инструмента и находить соответствующие звучности рояля. Необходимо обращать внимание на регистровые особенности звучания балалайки: в нижнем регистре приглушенно, в среднем – насыщенно-мягко, в высоком – серебристо-ярко. Не следует забывать о влиянии способов звукоизвлечения на темброво-динамические качества звучания балалайки. Соответствующий выбор туше пианиста позволит создать в ансамбле оптимальный темброво-динамический баланс.

В разработочных разделах концертов, вариаций, фантазий концертмейстер должен «выстраивать» фактуру своего аккомпанемента; дифференцировать мелодические темы и гармонию.

Басовую линию следует рассматривать не только как гармоническую основу сопровождения, но, в первую очередь, как основную поддержку партии балалайки. Гармония озвучивается, «прослушивается» пианистом, но звучит тише и зависит от глубины баса. Данное трехстрочное видение музыкального материала и необходимое динамическое расслоение способствуют максимально точному распределению звукового баланса. Во-вторых-глубокое знание всех приёмов игры на балалайке дают возможность пианисту гибко использовать соответствующий свой штриховой арсенал. Ударная основа игры на балалайке в некоторой степени сближает ее с роялем, однако различный музыкальный материал требует от концертмейстера владения широким спектром способов звукоизвлечения: пиццикато балалайки существует трех разновидностей, а

вibrато – шести видов, поэтому штрих стаккато пианиста должен быть достаточно разнообразным и неутяжеленным. При однородности штрихов следует стремиться к их акустическому слиянию, а при разнородности – придерживаться струнно-щипковым особенностям балалайки. Многие штрихи народного инструмента невозможно воспроизвести на рояле, только лишь приблизить их, используя единый художественный настрой и мастерское владение педализацией.

В создании формы музыкального произведения очень важна роль концертмейстера. Выбор темпа и метрической единицы, особенно при наличии вступления в партии фортепиано, зависит от пианиста. Скрепление композиционной формы – важная задача концертмейстера, зависящая от его дирижерской воли, от умения сохранить единый темпоритм на протяжении всего музыкального произведения или его отдельной части. Переходы от части к части, яркие модуляции, логические заключения, несущие разнообразную психологическую нагрузку, – все это непосредственные задачи концертмейстера. Например, по окончании разработочных разделов необходимо точно, в основном темпе начать репризу; во вторых частях и в финалах уметь психологически перестроиться, показав темповой и эмоциональный контраст.

Педализация фортепианной партии зависит от художественных задач музыкальных произведений. Чаще всего это полупедаль, связывающая бас с гармонией. В некоторых случаях оправданно используется левая педаль.

Завершая рассмотрение концертмейстерских задач, добавим, что в переложениях и транскрипциях классических произведений многое зависит от владения стилем. В обработках народных песен или вариациях соответственно важен вкус и чувство художественной меры концертмейстера.

Список литературы

1. Горбачев, А. Беседы во Франции о балалайке / А. Горбачев // Народник. Информационный бюллетень, 1996. – № 1. – С. 11–14.
2. Кубанцева, Е.И. Концертмейстерский класс / Е.И. Кубанцева. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
3. Кузнецова, Е.Г. Проблема звукового баланса в работе концертмейстера / Е.Г. Кузнецова // Материалы 1-ой Междунар. межвуз. нач. – практ. конф. – Екатеринбург, 2001. – с. 69 – 71.
4. Шендерович, Е. М. В концертмейстерском классе: Размышления педагога / Е.М. Шендерович. – М.: «Музыка», 1996. – 206 с.: нот.

*Инкина Н.Н.,
Детская школа искусств № 1,
г. Сургут*

РОЛЬ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА: ПЕДАГОГ – ИСПОЛНИТЕЛЬ – ПСИХОЛОГ. СТАТУС ПРОФЕССИИ

Деятельность музыканта-концертмейстера в современном исполнительском искусстве демонстрирует динамику, проявляющуюся в многообразии направлений, расширении функций, усложнении решаемых задач. Она все более привлекает внимание ученых-искусствоведов. Последние находят в ней проблемы, исследование которых позволяет решать вопросы совершенствования не только в данной профессиональной области, но и более широкие задачи развития исполнительского искусства и музыкальной педагогики. Это происходит потому, что концертмейстерство, занимая, по сути, посредническое место в коллективном музицировании, различными гранями соединяясь с другими видами художественной деятельности, внедряется в самую сердцевину творческих процессов и постепенно становится определяющим фактором в дальнейшей судьбе значительной части этих процессов.

Едва ли какая-либо музыкальная деятельность может сравниться с концертмейстерским искусством по своей многофункциональности. В широком смысле, концертмейстер – это руководитель оркестровой группы оркестра, порой выполняющий функции дирижера, и музыкант, разучивающий партии с певцами, инструменталистами и даже танцорами; и исполнитель, аккомпанирующий в публичных выступлениях солистам и ансамблям в самых различных составах. Первый среди равных в оркестре или ансамбле, он, выступая в качестве аккомпаниатора, зачастую исполняет роль педагога-репетитора и, одновременно, является равноправным артистом, публично воплощающим музыкальное произведение наравне с единомышленниками.

Анализ содержания и структуры концертмейстерской деятельности демонстрирует многоплановость исполнительского и педагогического творчества концертмейстера, которое обусловлено сущностью профессии, заключающейся в сопровождении, как способе творческого самовыражения, проявляющемся в поддержке различных инициатив в области музыки, и посредничестве в художественном и педагогическом процессе.

Профессиональная подготовка кадров для полноценной в творческом отношении деятельности во всех областях музыкального искусства, воспитание не только исполнителей-инструменталистов, но и эстетически развитых и самостоятельно мыслящих музыкантов, ставит в области музыкального образования серьезные задачи, как перед педагогами, так и

перед концертмейстерами. Соответственно, возрастают требования к профессиональному мастерству, включающему не только высокий в художественном и техническом отношении уровень владения исполнительскими и педагогическими навыками и приёмами, но и психологическую компетентность, что предполагает знание психологических аспектов профессиональной деятельности и умение применять полученное знание на практике.

Этот процесс вполне закономерен, так как имеет объективные исторические предпосылки. С первых моментов становления профессионального искусства музыкант, как правило, совмещал функции исполнителя, владеющего несколькими инструментами, интерпретатора собственных произведений, композитора, педагога, концертмейстера и дирижёра. Со временем на основе этих функций сформировались самостоятельные профессии, что, с одной стороны, благотворно отразилось на их дальнейшем развитии, но с другой - привело к утрате единства, возможности комплексного восприятия и объективной эстетической оценки различных явлений музыкальной культуры. Тип творческой личности энциклопедического масштаба в наше время встречается всё реже.

Концертмейстерство, сформировавшись как самостоятельный вид деятельности в процессе практики аккомпанирования и художественно-педагогической коррекции ансамбля с певцами или исполнителями-инструменталистами, является удачным примером универсального сочетания в рамках одной профессии элементов мастерства педагога, исполнителя, импровизатора и психолога. Понятие «концертмейстерское искусство» может относиться к исполнителям на различных инструментах (баян, гитара), если в процессе работы необходимо решать и педагогические, и ансамблево-исполнительские задачи. Следует напомнить, что первоначально концертмейстерами именовались скрипачи в симфоническом оркестре, возглавлявшие струнную группу и отвечающие за качество её звучания. Эта традиция сохранилась до настоящего времени. Аналогичная должность имеется и в оркестре народных инструментов.

Применительно к деятельности музыканта-пианиста, концертмейстерство – одна из самых распространённых и востребованных профессий. В процессе становления происходило постепенное совершенствование всех входящих в неё компонентов.

Важным моментом для данного вида деятельности явилось развитие педагогического компонента. История становления концертмейстерства как профессии, преимущественно отразившая неравноценное отношение к пианистам, работавшим в этой области, знает пример общественного признания концертмейстера как педагога, психолога, специалиста широкой компетенции, обладающего интуитивным чувствованием солиста и

непогрешимым вкусом. Имеется ввиду высокое звание маэстро, которым именовался концертмейстер-художник в Италии, шлифующий мастерство певцов на высших этапах их профессионального развития.

С середины XIX века концертмейстерство, как отдельный вид исполнительства, оформляется в самостоятельную профессию. И если Италия показала пример достойного отношения и уважения к концертмейстеру, не как к слуге, но мастеру, то Россия стала первой страной, где профессиональное отношение к искусству аккомпанемента закрепилось введением в музыкальные заведения предметов данного профиля. В 1867 году А. Рубинштейн предложил открыть в консерватории специальные классы для совершенствования ансамблевых навыков пианистов и инструменталистов. Не случайно именно в России, где психологическое направление в искусстве увенчалось созданием получившей всемирную известность системы К. Станиславского, тип концертмейстера-маэстро, в продолжение итальянских традиций, позже ярко проявился в лице М. Бихтера, В. Чачавы и других замечательных пианистов.

Вместе с развитием инструментального образования, ростом исполнительского уровня учащихся и значительным расширением репертуара, возрастали требования к концертмейстеру не только в отношении его исполнительского мастерства, но и его педагогической ценности как партнёра-наставника в ансамбле, музыканта-художника. К настоящему моменту, деятельность концертмейстера в инструментальной сфере специального музыкального образования, несмотря на свою относительную «молодость», является одной из самых распространённых для пианиста. Несмотря на ряд существенных отличий с ансамблевыми, педагогическими и исполнительскими видами деятельности пианиста, для концертмейстера, работающего в данной сфере, остаются актуальными наиболее универсальные критерии профессионального мастерства: концертмейстерская интуиция, чутьё, эмпатия, такт, гибкость, которые обеспечивают ансамблевое единство и художественную целостность музыкальной концепции.

Поэтому, в ряду многих музыкальных профессий, концертмейстерство наиболее требовательно к универсальным коммуникативным способностям. Неслучайно качества, характеризующие мастерство концертмейстера, которые в методической литературе называют «особым чутьём», «концертмейстерской интуицией», «концертмейстерской жилкой», относятся не столько к исполнительским или педагогическим, сколько к психологическим свойствам.

Итак, профессия «концертмейстер» является полифункциональной и специфичной. Уровень профессионального мастерства концертмейстера имеет большое значение для любого солиста или ансамбля, так как напрямую влияет на качество исполнительского процесса.

Психологические качества личности концертмейстера, его способности к различным видам коммуникации так же являются важными компонентами деятельности, обеспечивающей успешное взаимодействие музыкантов в коллективном творчестве. В свете культурных преобразований в российском обществе, с возрастающей ролью качества образования, требования к данной профессии и значимость её поднимается на всё более высокий уровень. А вот экономический статус и престиж в современном образовательном процессе остаются невысокими.

На государственном уровне заниматься данными проблемами в какой-то степени взяла на себя обязательства Региональная Общественная организация «Гильдия пианистов-концертмейстеров», которая была создана в декабре 2003 года при Московской консерватории.

Первым Почетным членом Гильдии стал выдающийся пианист и профессор В.Н. Чачава.

На этапе становления организация была отмечена грантом Фонда «Российское исполнительское искусство». Гильдия занимается вопросами социального и творческого статуса профессии, помощью в трудоустройстве, поддержкой конкурсов и фестивалей, организацией и проведением творческих школ в регионах, лекций и мастер-классов с участием крупнейших российских и зарубежных специалистов.

Гильдия – инициатор проведения цикла концертов «Концертмейстер приглашает солиста...» и соорганизатор Первого Международного конкурса баритонов им. П. Лисициана в Москве. Гильдия – партнер Первого открытого конкурса вокального – фортепианных дуэтов " Piano and Voice" (МГК, 2012 г.) и Открытого музыкального конкурса «Дети играют старинную музыку» (2011, 2012, 2013).

По инициативе Гильдии и при участии ведущих оперных солистов и режиссеров был создан ряд оперных спектаклей, которые с успехом прошли в Москве, на сценах крупных городов России и Балтии, удостоены гранта комитета по культуре г. Москвы.

Важнейшей сферой деятельности Гильдии является ежегодная – цикл недельных ежедневных занятий с целью повышения исполнительского мастерства и педагогической квалификации, который традиционно проходит в Москве в середине января с участием ведущих профессоров Московской консерватории, РАМ им. Гнесиных, зарубежных специалистов. Слушатели и участники Школы получают Свидетельства Гильдии. Все мастер-классы записаны на DVD и распространяются только представителями Гильдии. Стать членом Гильдии может любой пианист-концертмейстер.

В сентябрьском номере ежеквартального журнала: всё о мире фортепиано "Pianoforum" вышла статья, посвящённая Гильдии (Статья в Pianoforum от 2014-12-09).

В беседе корреспондента Ильи Овчинникова с генеральным директором Гильдии Ольгой Леонидовной Бер, концертмейстером МГК и преподавателем концертмейстерского класса Академического колледжа при консерватории, затрагиваются вышеизложенные проблемы.

Вот некоторые выдержки из данной статьи:

«Слово «концертмейстер» не нуждается в этимологическом прояснении. В центре понятия – мастер. Мастер особого рода, искусство которого отлично от искусства концертирующего пианиста. Сотворение контекста для жизни солирующей идеи – задача тонкая и сложная. Точнее – многосложная, ибо концертмейстер призван ясно передать главные параметры стиля сочинения, соотнестись с индивидуальностью солиста и явить своё лицо в суммарном исполнительском результате. Неисчислимое количество пианистов посвятило себя этой ветви фортепианного исполнительства, и мы открываем обсуждение широчайшего круга проблем в этой сфере»...

«Корреспондент:

– Как вы оцениваете настоящее и будущее Гильдии?

Ольга Бер:

– Гильдия сегодня – устоявшаяся организация, хорошо известная в среде профессионалов. ... Новых проектов немало, Гильдия продолжает развиваться. Но многое ещё не доделано. Нужно на государственном уровне менять статус профессии – это нелегко, но необходимо, вплоть до смены названия специальности, будь то «педагог-репетитор» или соаш, как это называется по-английски. Это дало бы нашим коллегам равноправие с педагогами. А пока у концертмейстера нет возможности роста «по служебной лестнице», как у педагога, который может стать доцентом, затем профессором. Отсюда и уровень наших зарплат, что как влияет на статус и престиж профессии...

Корреспондент:

– Получается, что концертмейстер в нашем обществе – фигура во многом бесправная. Как с этим обстоит дело в мире?

Ольга Бер:

– В цивилизованном мире такой должности фактически нет. Там пианисты, которые выступают на сцене в ансамбле с певцом, с одним или несколькими инструментами, – равноправные члены ансамбля, на афишах их имена пишут шрифтом одинакового размера. А в Московской консерватории имя концертмейстера, играющего ту же роль, принято писать мелким шрифтом: «партия фортепиано – такой-то...» В мире же люди, выходящие на сцену, равноправны...

Корреспондент:

– Каковы возможности Гильдии по части трудоустройства коллег, повышения статуса профессии?

Ольга Бер:

– У нас широкий круг связей и, когда к нам обращаются, мы нередко можем помочь людям найти работу. Что касается повышения статуса, этот процесс идёт, хотя и медленно. Об этом свидетельствуют мнения членов Гильдии и не только их: коллеги говорят, что по мере того, как они рассказывают о работе Гильдии у себя в школах, учебных заведениях, регионах, отношение к ним становится более уважительным, внимательным. При нашем содействии в течение года на радиостанции «Орфей» еженедельно шла передача «Концертмейстер – мастер концерта». Гильдия рекомендовала многих героев для этих передач: среди них и Маша Баранкина с мужем – солистом Театра имени Покровского Алексеем Мочаловым, и профессор Московской консерватории Александр Зиновьевич Бондурянский, и наши выдающиеся певцы – Маквала Касрашвили и Зураб Соткилава, и Мария Наумовна Бер, и другие. Все говорили о том, как необходим концертмейстер, как много от него зависит, какая это великая профессия. Надеюсь, вода камень точит»...

Список литературы

1. Коробова, О. Я. Антиципация в структуре художественно-творческой деятельности концертмейстера / О. Я. Коробова // [Электронный ресурс] <http://www.dissercat.com/>.
2. Островская, Е. А. Психологические аспекты деятельности концертмейстера в музыкально-образовательной сфере инструментального исполнительства / Е. А. Островская // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.dissercat.com/>.
3. «Добро пожаловать на сайт Гильдии концертмейстеров!» // [Электронный ресурс] / <http://www.accomp.ru/>.

О РАБОТЕ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА С ВОКАЛИСТАМИ

Профессия концертмейстера исключительно востребована и за последнее время наблюдается явный рост её престижа. Концертмейстерское искусство, как самостоятельное направление музыкального исполнительства, зародилось во второй половине XIX века. Появление большего количества музыкальных учебных заведений, популярность пения романсов в камерных и концертных залах, театрах требовало высокого профессионализма от пианиста-концертмейстера. И с каждым десятилетием потребность в концертмейстерах-профессионалах возрастало и возрастает до сегодняшних дней.

Так в 1977 году в Сиднее пианисты, наряду с сольными программами, должны были выступить и аккомпаниаторами. Аккомпанемент для пианистов был включён также и на Первом Всесоюзном конкурсе им. С. Рахманинова в 1983 году. В 1986 году в Гааге состоялся специальный Международный конкурс пианистов-концертмейстеров. Росту престижа концертмейстерской профессии способствуют высказывания как отечественных, так и зарубежных музыкантов, появление книги Джеральда Мура «Певец и аккомпаниатор. Воспоминания. Размышления о музыке» – выдающегося английского пианиста, творчество которого ознаменовало новый этап в ансамблевом музицировании. Также можно назвать авторов: Н. Крючков, А. Люблинский, Е. Шендерович. Эти книги содержат много полезной информации о практических аспектах, развитии определенных навыков концертмейстерства: чтение с листа: «читать ноты быстро, исполнять медленно» [2, с. 24], транспонирование, ансамблевая деятельность и секретах мастерства.

Сам термин «концертмейстер» имеет несколько значений:

- первый скрипач в оркестре;
- ведущий музыкант в каждой из струнных групп оркестра;
- пианист, не только сопровождающий певцов и инструменталистов в концертных выступлениях, но и разучивающий с музыкантами программы выступлений.

Всегда существовали выдающиеся пианисты-аккомпаниаторы. Так, М.П. Мусоргский, который концертировал по югу России с яркой и самобытной певицей Дарьей Леоновой в качестве концертмейстера. Но Стасов и Балакирев считали роль концертмейстера «постыдной» и отговаривали его от этой поездки. А газета «Никольский вестник» писала о Мусоргском как об аккомпаниаторе: «Энергичная, отчётливая, полная

художественного чувства игра Мусоргского доставила громадное удовольствие и была по достоинству оценена собравшейся публикой». Когда Сергей Рахманинов сопровождал концертные выступления Фёдора Шаляпина, певец говорил: «Мы поём». Великолепные были дуэты Святослава Рихтера с Ниной Дорлик, начиная с 1945 года, когда прозвучал «Гадкий утёнок» С. Прокофьева, исполнение вокального цикла Ф. Шуберта «Зимний путь» с Петером Шрайером. Замечательный тандем Владимира Горовица с Леонтин Прайс, Константин Игумнов с Натальей Шпиллер. Но во всех перечисленных примерах выступления в ансамблях с певцами были частью профессии этих выдающихся пианистов-солистов.

Так какими же способностями должен обладать преподаватель, который работает в ДШИ, ДМШ концертмейстером с вокалистами? Как сказал о Д. Муре великолепный певец Николай Гедда: «Джеральд Мур – идеальный аккомпаниатор. У него есть всё: яркая индивидуальность, чуткость к партнёру, потрясающая техника». Так и концертмейстер, который работает в вокальном классе музыкальной школы, должен обладать такими же качествами. Работа пианиста-концертмейстера не должна ограничиваться только ролью аккомпаниатора. Данный вид деятельности предполагает более широкие аспекты взаимодействия с детьми в процессе ансамблевого взаимодействия. Не каждый пианист может быть концертмейстером, потому что мало обладать техничной игрой на инструменте. Здесь необходимы качества и умения: музыкальность, артистизм, интуиция, умение слышать вокалиста, предчувствовать любые изменения в исполнении, высокая концентрация внимания, отличная память, богатое воображение и готовность к любым форс-мажорным обстоятельствам. Высокопрофессиональный и грамотный концертмейстер – незаменимое звено в образовательном творческом процессе и развитии вокалиста. И. Гофман отмечал, что обучение искусству аккомпанемента возможно лишь при опоре на уже имеющиеся задатки: «Опыт может сделать многое, но не все. Чутье – это свойство природное» [1, с. 177].

В ансамбле с вокалистом концертмейстер должен ощущать себя режиссёром, дирижёром в выстраивании художественного образа каждого произведения совместно с преподавателем вокального класса. А также мастером и профессионалом – исполнителем на инструменте, специалистом, достаточно сведущим как в достоинствах поющего голоса, так и в его вокальных недостатках: форсирование, нечистая интонация, «качание», пение «белым» звуком и др., т.е. знать специфику предмета. В руках концертмейстера сосредоточено большое музыкальное пространство, прежде всего гармония, метро-ритмическая структура и пульсация, богатство тембрового колорита. Концертмейстер должен «дышать» вместе с солистом, хорошо чувствовать вокальную партию, добиваясь максимально художественной фразировки. Кроме того, именно,

пианист-концертмейстер ответственность за выверенный звуковой баланс соотношения звучности обеих партий: он должен всегда слышать всю фактуру ансамбля «со стороны», что представляет некоторую трудность, но является необходимым условием и основой концертмейстерской профессии. Недаром Р. Шуман считал, что именно по аккомпанементу хорошо судить о том, насколько пробуждено и развито музыкальное чувство у пианиста. «Чувство партнёра» включает особое внимание к детскому голосу, его особенностям: диапазону, тесситуре, переходные ноты, подвижности и тембру. Совершенно особым должно быть внимание к слову, так как дети очень часто страдают плохой дикцией, плохо пропевают не только согласные, но и гласные. Но «вина» за искажение мысли музыкального произведения лежит на концертмейстере, так как, именно, ему даются начальные такты вступления, где он должен точно воспроизвести тонус произведения, его движение, его ритмический пульс.

В заключении хочется напомнить высказывание Е. Шендеровича, который на первое место в работе концертмейстера ставил быстроту реакции пианиста, обеспечение удобства для солиста, способность «быть «музыкальным лоцманом» – уметь провести «исполнительский корабль» сквозь всевозможные рифы» [3, с. 5].

Список литературы

1. Гофман, И. Фортепьянная игра. Ответы на вопросы о фортепьянной игре / И. Гофман. – М.: Музгиз, 1961. – 224 с.
2. Крючков, Н. Искусство аккомпанемента как предмет обучения / Под ред. А.П. Зориной. Л.: Гос. муз. издательство, 1961. – 71 с.
3. Шендерович, Е.В концертмейстерском классе. Размышления педагога / Е.В. Шендерович – М.: 1996. – 204 с.

О РАБОТЕ НАД ТЕХНИКОЙ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО

Техника пианиста не создаётся на пустом месте. Из года в год ученики шлифуют беглость пальцев множественными упражнениями, многочасовыми тренировками, дабы достичь необходимой свободы игры. Эта свобода заключена в удобстве аппликатуры, в позиционной игре, в точном понимании кульминационных взлётов. При этом аккомпанирующая ткань не должна выбиваться наружу, лишь балансировать на грани дозволенного. Слух является продолжением музыкальной ткани и работает с пианистическим аппаратом, как единый организм. Понимание того, что нужно сделать на данном этапе, облегчает конечную цель. И как бы ни было тяжело в ежедневных трудовых буднях, итоговый результат, концертное действие благодарно ложится на плечи крыльями успеха.

Для исполнителя важным и естественным является эмоциональное начало – отношение музыкального человека к тому или иному произведению, которое он исполняет. Многие учащиеся не умеют найти необходимый баланс между нотной тканью и своим отношением к исполняемой музыке, если слуховой контроль у него поверхностный или вовсе отсутствует. При этом, не замечаются многие погрешности игры: непопадания на нужные клавиши, фальшивые ноты, мышечная скованность, невыразительное звучание трудных мест. Вышеперечисленные, а также многие другие недостатки игры являются характерными, и все они происходят от неумения себя слушать и осознавать услышанное. Предметом пристального внимания преподавателей является воспитание хорошего вкуса у учеников, находя соответствующие им пути дальнейшей работы. Таким образом, постановка звуковых задач и тщательный звуковой контроль позволяют осознать свою игру в полной мере.

Множественные трудные моменты необходимо играть по многу раз. Как говорил Ф. Лист: «это надо проделывать часами, чтобы не занимались машинально, а чтобы душа всегда старалась что-то выразить; нужно заранее привыкнуть и овладеть в совершенстве всеми нюансами, которые составляют истинную палитру музыканта, чтобы не приходилось работать над ними в то время, когда они должны быть использованы» [2, с. 391].

«При этом следует избегать как излишних движений, так и всякого напряжения. Ибо не может вызвать сомнения тот факт, что лишь достигнув свободного, естественного положения рук на клавиатуре, можно

усваивать, развивать и совершенствовать приёмы игры, которые должны стать не целью, а средством выражения содержания музыки» [4, с. 6].

«Для достижения техники, необходимо использовать все, имеющиеся у человека, природные анатомические двигательные возможности, начиная от еле заметного движения последнего сустава пальца, всего пальца, руки, предплечья, плечевого пояса, вплоть до участия спины, в общем, всей верхней части туловища, начиная от одной точки опоры – кончиков пальцев на клавиатуре, и кончая другой точкой опоры – на стуле» [3, с. 97].

Налаженные движения рук, ее частей, их взаимоотношение в разнохарактерной музыке, являются результатом каждодневного осознанного труда. Движения пианиста должны быть целесообразны и целенаправленны. По мере накопления опыта сочетать артистическую смелость и виртуозность, так как техника не создаётся на пустом месте - это титанический труд, но интеллектуального ума. Механические повторения ни к чему хорошему не приведут. В самый ответственный момент «машина» даст сбой. Необходимо подключать все рецепторы нашего организма: слух, память, мышление, лаконичное, здоровое определение художественной цели.

«Для того чтобы говорить и иметь право быть выслушанным, надо не только уметь говорить, но, прежде всего, иметь, что сказать» [3, с. 9].

Если ученик составил себе ясное понятие о звуковом представлении нового произведения, при этом внутренний слух в процессе работы слышит то, к чему стремится, следует обратить внимание на сложные пассажи, которые могут быть недостаточно ровными, цепкими, беглыми. «Таким образом, в разбираемом аспекте техническая работа идёт по схеме: услышать ошибку – осознать её – исправить» [1, с. 39].

И если техническое воспитание, воспитание пальцевого единства, сплоченность рук и всего двигательного аппарата в целом будет отставать от воспитания истинно духовного, то мы рискуем вырастить не талантливого, чуткого исполнителя, а в лучшем случае сухого, частично образованного теоретика, человека, умеющего правильно говорить, но не умеющего достоверно, утвердительно показать.

Список литературы


1. Либерман, Е. Работа над фортепианной техникой / Е. Либерман. – М., 1996. – 148 с.
2. Мильштейн, Я. Ф. Лист / Я. Мильштейн. – Москва, 2007. – 598 с.
3. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры / Г.Г. Нейгауз. – М., 1987. – 240 с.
4. Седрамян, Л. Техника и исполнительские приёмы фортепианной игры / Л. Седрамян. – М.: ВЛАДОС-Пресс, 2007. – 96 с.

ВОСПИТАНИЕ РИТМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧЕНИКА-ДОМРИСТА



Данная работа направлена на оказание определенной помощи учащимся в воспитании контроля за ритмическим мышлением исполнения, для самокритичного контроля собственной игры. Для этого необходимо знать свод законов исполнения ритмической организации музыкального произведения.

Ритмические ошибки и методы их исправления. Значение ритма и метра в выразительности музыки исключительно велико. Совершенно очевидно, что работа над ритмической стороной должна быть неразрывно связана с работой над качеством звука, фразировкой, формой – в конечном счёте, с работой над раскрытием содержания произведения. Ввиду того, что область работы над исполнительским ритмом чрезвычайно обширна, необходимо ограничиться лишь некоторыми проблемами, с которыми педагогу-домристу приходится сталкиваться на каждом шагу. Одна из них – ритмические ошибки в особенно нежелательные в начальный период обучения в связи с тем, что они требуют в последствии больших усилий для исправлений. Так, "слабый" удар "вверх" (по сравнению с ударом "вниз") и возникающие при неверном его исполнении различные

тембровые и ритмические искажения – например, при исполнении 

звучит как , – требуют от домриста постоянной работы над совершенствованием данного навыка. Удар "вверх" необходимо сопровождать дополнительным мышечным усилием для преодоления силы тяжести руки. Следующую распространённую группу ритмических ошибок составляют трудности в переходах от одной длительности к другой. Так например:




1.  могут исполняться как  или  ;
2.  могут исполняться как  ;
3.  могут исполняться  ;
4.  могут исполняться  или  ;

5.  могут исполнить как .


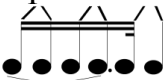
Надо следить во время исполнения и разучивания произведения за чёткостью перехода между длительностями и соблюдать соотношение этих длительностей. Для ликвидации такого рода ритмических ошибок необходимо отчётливо себе представить пульс более мелких длительностей, которыми нужно внутренним слухом "заполнить" более крупную, а в примере 3 надо чётко представить себе деление четверти соответственно на две и на три равные части в восьмых и триолях.

Большие трудности встречаются при прочтении ритмических рисунков, связанных с нечётным делением длительностей (триоли, квинтоли, септоли и т.д.). Ошибки этого рода прежде всего связаны со спецификой звукоизвлечения на домре. Так, при исполнении последовательности триолей необходимо помнить, что вторую и четвертую группировки, например, в четырёх дольном такте необходимо исполнять ударом "вверх" и если он недостаточно развит, то здесь возможны различного рода ритмические искажения. При исполнении квинтолей трудность представляет собой ровное чередование нот. Ровность нарушается тем, что квинтоль представляется в виде слагаемых 2+3 или 3+2, а септоль – как 4+3 или 3+4. Здесь особенно возрастает роль слухового контроля исполнителя, которым необходимо контролировать чередование нот и добиваться ровности исполнения подобных ритмических рисунков. Особое внимание домриста должны привлекать смены игровых приёмов, где очень часто наблюдаются ритмические

погрешности. Так, хореический мотив , исполняемый на домре , часто звучит как .

Рассмотрим случай сочетания тремоло с последующим ударом "вверх". В примерах  или , а также  ритмические погрешности могут возникать из-за недостаточно быстрой смены скорости движения правой руки в тремоло к ударам. Обычно тремоло немного "передерживается". Помощь может оказать небольшая цезура, располагаемая между этими игровыми приёмами. При этом ощутимого сокращения длительности не произойдёт, если не ослаблять нажима пальца на лад.

Ритмические погрешности встречаются также при соединении нечётных группировок с последующим тремоло, начинающимся ударом "вверх". В таком случае пример:

 звучит как .

Исполняя подобные места, обучающийся - домрист должен знать - с какого удара начинается группировка и последующие тремоло, должным образом контролировать их соединение. В этом случае необходимо знать точную расстановку ударов. Можно порекомендовать нечётную группировку сыграть без завершающей ноты, исполняемой тремоло, и постараться направить слуховое внимание учащегося на предпоследнюю ноту группировки, исполняемой ударом "вверх". Убедившись, что учащийся достаточно хорошо слышит её, можно приступить к исполнению последующей ноты тремоло.

Не смотря на то, что в основе некоторых ритмических погрешностей лежат сложности двигательного плана (слабый удар "вверх"), все они исправляются налаживанием верных слуховых представлений учащегося. Поэтому большую пользу учащемуся может принести "пение ритмически сложных мест, сопровождающихся тактированием, в некоторых случаях полезно "дробить" дирижёрский жест". В методической литературе по обучению игре на трёхструнной домре иногда встречается термин "ритмизованное тремоло". В чём его суть. Известно, что приём "тремоло" достигается на домре путём частого сочетания ударов медиатора по струне "вниз" и "вверх", причём частота должна быть достаточной, чтоб отдельные удары медиатора были неразличимы слухом и сливались в протяжный звук. В процессе игры "тремоло" подсчитывать число ударов в единицу счёта совершенно не нужно. Интенсивность тремолирования корректируется слухом в связи со смыслом и эмоциональной содержательностью каждого отдельного эпизода музыкального произведения.

Список литературы

1. Коган, Г. Работа пианиста / Г. Коган. – М.: Классика XXI века, 2004. – 203 с.
2. Мазель, Л. Строение музыкальных произведений / Л. Мазель. – М.: Музыка, 1986. – 536 с.
3. Музыкальная энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, Советский композитор, 1973 – 1982.
4. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры / Г.Г Нейгауз. – М., 1987. – 240 с.
5. Тюлин, Ю. Учение о музыкальной фактуре и мелодической фигурации / Ю. Тюлин. – М.: Музыка, 1977. – 380 с.

*Николаев П. А.,
Детская музыкальная школа № 1,
г. Курган*

СПЕЦИФИКА ИСПОЛНЕНИЯ ДЖАЗОВОЙ МУЗЫКИ В КЛАССЕ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Если вы, слушая эту музыку, не притоптываете ногой,
Вам никогда не понять, что такое джаз.
Л. Армстронг.*

Джазовую музыку сегодня можно услышать повсюду – концерты, радио и телевидение, интернет. Джаз перестал быть недостижимым, закрытым искусством, непонятным пришельцем из так называемого «другого мира». В России успешно работают и концертируют джазовые музыканты. Открыты образовательные учреждения, кафедры в вузах, специализирующиеся на джазовом образовании. Однако, в системе начального музыкального образования детей, джазовая специализация находится в тени. В нашем городе только одна музыкальная школа имеет эстрадно-джазовое отделение. Отрадно отметить, что джазовая музыка все же входит в репертуар обучающихся, дети с интересом играют пьесы с элементами джаза, появляются коллективы, исполняющие эстрадно-джазовый репертуар. Безусловно, дети, приступая к изучению джазового произведения, сталкиваются с целым рядом сложностей. Важно, чтобы преподаватель сам имел определенные знания, умения и навыки в этом направлении для правильного ориентирования своих воспитанников в джазовой музыке.

Джаз кардинально отличается от классической музыки по многим аспектам. Выделим основные:

1. Ритм. Ритм является первичной составляющей джаза. Акцентирование, синкопирование, «раскачивание» ритма – главные отличительные черты джазовой музыки. Корни ритма – африканские. Джазовый музыкант должен ощущать так называемый «грав» – ощущение времени. Главный ритмический элемент техники джаза – свинг. Термин «свинг» имеет два понятия – как стиль джазовой музыки эпохи биг-бэндов, и как особый прием исполнения, при котором происходит несовпадение метрических и ритмических долей. Часто свинг представляют как триольную пульсацию.

2. Гармония. Гармония джаза более яркая, насыщенная, напряженная. В основе гармонии лежат септ и нонаккорды. Корни гармонии – европейские. По отношению к классической, гармония джаза

более свободна. Отсутствуют классические правила голосоведения: нет запета на движение всех голосов в одном направлении, разрешаются параллельные ходы квинтами, октавами и т. д. А гармоническая схема классического блюза идет в разрез с самым главным правилом классической гармонии – запрет субдоминанты после доминанты:

T – T – T – T
S – S – T – T
D – S – T – D

3. Импровизация. Наличие импровизации в музыкальном материале – пожалуй, главная отличительная черта джаза. Импровизация предполагает сиюминутное сочинение вариаций на заданную тему. Существуют определенные правила построения импровизации. Так же импровизировать можно в разных стилях и в разных манерах. Однако, на начальных стадиях изучения джаза, импровизации сочиняются, записываются и исполняются заученными вариациями.

4. Манера исполнения. В эстрадно-джазовой музыке манера исполнения всегда яркая, открытая, раскрепощенная. Не существует определенных правил поведения музыкантов на сцене. Они могут активно общаться как между собой, так и с публикой. Джазовый концерт всегда любопытно не только слушать, но и смотреть. Это, как правило, эффектное зрелищное событие.

5. Штрихи. Штрихи в джазе существенно отличаются от классических и исполняются по-иному. Остановимся на некоторых основных джазовых штрихах, которыми необходимо владеть музыканту, исполняющему джазовую музыку как сольно, так и в составе коллектива.

1. Ton-Stop.

Нормой для исполнения джаза стало использования языка для остановки потока воздуха.

Исполняется:

- у саксофонов – приложив язык к трости и остановив ее вибрацию;
- у медных – приложив кончик языка к точке выхода воздуха.

2. Fall (сброс).

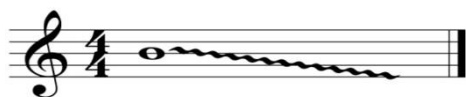
Взятие ноты и ее быстрое понижение. Этот штрих заканчивается на определенной доле, но не на определенной ноте. Существует два вида данного штриха:

- короткий Short



Исполняется:

- у саксофонов – взятие ноты и легкое ослабление челюсти;
 - у медных: тромбоны – взятие ноты, ослабление губ и выдвигание кулисы, трубы – взятие ноты, ослабление губ и полу прижатые клапаны.
- длинный Long



Исполняется:

– у саксофонов – взятие ноты и хроматический затихающий ход вниз;

– у медных: тромбоны – взятие ноты, ослабление губ и выдвижение кулисы, трубы – взятие ноты, ослабление губ и полу прижатые клапаны.

3. Drop.

Этот штрих близок к штриху Fall, только обратный: начинается с произвольной и кончается фиксированной нотой. Важно прийти в ноту ритмически точно.



4. Doit.

То же что и Fall, только звук не понижается, а повышается. Этот штрих никогда не может быть точным, зато его весело играть, и он часто встречается в музыке к мультфильмам.



5. Squeeze.

Подъезд к конечной высоте. Может начинаться как с конкретной ноты, так и с неопределенного звука.



Исполняется:

– у саксофонов – сглаженная хроматика без конкретной звуковысотности;

– у медных: тромбоны – кулиса, трубы – полу прижатые клапаны.

6. Bend.

Взятие ноты, понижение ее практически на полтона и возвращение обратно в пределах длительности этой ноты.



Исполняется:

– у саксофонов – ослабление челюсти;

– у медных: тромбоны – кулиса, трубы – губы и полу прижатые клапаны.

7. Vibrato.

Раскачивание ноты.

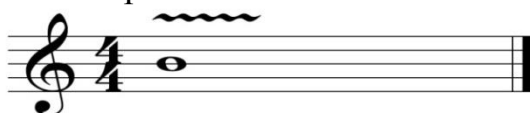
Исполняется:

– у саксофонов – движение челюсти как при произношении слогов «ЯЯЯ»;

– у медных: тромбоны – кулиса, трубы – покачивание правой рукой и техника «ЯЯЯ».

8. Shake.

У медных – это губная трель между основным звуком и следующим по высоте обертоном на инструменте. Для тростевых – это трель между основным звуком и м3 вверх.



9. Subtone.

Теплый мягкий звук саксофона. Исполняется ослаблением челюсти и на опущенной трости.

10. Flutter-tongue (фрулато).

Исполняется языком, вибрирующим под небом.

11. Growl.

Буквальное рычание во время игры. Резкий, агрессивный прием игры.

12. Plunger (Игра с вантусом).

Прием для медных инструментов.

«+» – обозначается закрыть раструб, «0» – открыть раструб.



При закрытии раструба нужно быть внимательным, чтобы избежать изменения высоты тона.

Таким образом, джаз, как определенная культура, имеет свою историю, свои традиции и правила. Музыканту, исполняющему джаз, необходимо овладеть определенными знаниями, умениями и навыками для наиболее точной интерпретации данного стиля музыки.

Список литературы

1. Ильмер, Ж. А. Джазовая импровизация для саксофона / Ж. А. Ильмер. – М.: РАМ им. Гнесиных, 2007. – 77 с.
2. Конен, В. Д. Рождение джаза / В. Д. Конен. – М.: Сов. композитор, 1990. – 319 с.
3. Лаирд Кевин Биг-бэнд изнутри: видеофильм / Лаирд Кевин // [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.army.mil.
4. Чугунов Ю. Н. Гармония в джазе / Ю. Н. Чугунов. – М.: Сов. композитор, 1985. – 145 с.

ОСНОВЫ ТЕХНИКИ ИГРЫ НА САКСОФОНЕ

Современный саксофон – это инструмент, ярко выделяющийся среди других духовых инструментов своим красивым, гибким и певучим звучанием. Красочная звуковая палитра, разнообразие приемов звукоизвлечения будят фантазию композиторов, притягивают к себе исполнителей и слушателей. Саксофон применяется в различных сферах современного музыкального искусства.

Биография саксофона началась более ста лет тому назад. Изобретателем стал талантливый музыкальный мастер бельгиец Антуан-Жозеф Сакс (1814 – 1894), известный как Адольф Сакс.

Чтобы овладеть техникой игры на саксофоне будущему музыканту необходимо уяснить основные правила постановки. Под понятием «постановка» следует понимать взаимодействия всех комплексов исполнительского аппарата (дыхание, губ, пальцев, рук и т.д.). Рациональная постановка помогает саксофонисту при наименьших затратах сил и времени качественных результатов игры, избежать излишних мышечных напряжений. Задача правильной постановки – способствовать дисциплинированной организации занятий.

Рациональная постановка включает в себя следующие элементы:

1. Общая постановка – удобный способ держать саксофон в руках, правильное положение корпуса, головы, пальцев, рук и ног.
2. Постановка исполнительского дыхания – способы правильного управления дыханием и правила смены вдоха в процессе игры.
3. Постановка амбушюра – наиболее целесообразное положение мундштука в губах, характер действия амбушюра и нижней челюсти.
4. Артикуляционная постановка – положение языка, форма ротовой полости.
5. Аппликатурная постановка – расположение пальцев на инструменте, организация точных, координированных, устойчиво-рефлекторных, свободных и экономных действий пальцевого аппарата [1].

Общая постановка. Следует держать корпус и голову ровно и прямо, без каких-либо отклонений в стороны и наклонов вперед и назад. Игровая поза должна быть естественной, грудь слегка приподнята, плечи развернуты. Это придаст большую свободу дыхательной мускулатуре. При игре стоя помогает хорошая опора на ноги, для этого лучше их раздвинуть на ширину плеч. При игре сидя сидеть прямо, на половине стула, без

опоры на его спинку. Запрещается накладывать ногу на ногу. Все разновидности саксофонов, за исключением сопрано, располагаются наискось по туловищу, опираясь нижним изгибом корпуса инструмента на правое бедро играющего. Саксофон-сопрано держать двумя руками под углом к корпусу. Величина корпуса зависит от физиологического прикуса зубов.

Приспособиться к устойчивому положению саксофона позволяет специальный ремешок с карабинчиком (гайтан), который дает возможность устанавливать необходимую высоту подвески саксофона.

Мундштук с тростью регулируется поворотом мундштука на подмундштучной трубке (эс) без изменения положения головы.

Пальцы рук размещаются на основных (перламутровых) клавишах. Они должны находиться (за исключением больших пальцев) в естественном округлом, ненапряженном состоянии. Касание клавиш и рычагов осуществляется подушечками пальцев без усиленного давления.

Основное давление саксофона приходится на большой палец правой руки, который располагается под подставкой в месте нижней границы ногтя. Большой палец правой руки находится на опоре рядом с клавишей октавного клапана.

В период постановочной работы следует уделять внимание незадействованным в игре пальцам: не допускать произвольного прогибания, скрючивания или опускания под педали клапанов. Любой недостаток в постановке пальцев влечет за собой их мышечное закрепощение.

Контроль за правильностью выполнения приемов общей постановки необходимо осуществлять с самых первых занятий на саксофоне.

Постановка исполнительского дыхания

В процессе последовательного развития овладения техникой игры на саксофоне особое значение имеет постановка профессионального, исполнительского дыхания. В основе этого лежит навык произвольного управления фазами вдоха и выдоха, которые взаимосвязаны. Сложность техники исполнительского дыхания заключается в координации двух дыхательных фаз. Вдох осуществляется благодаря сокращению диафрагмы и большей части наружных межреберных мышц (диафрагма является ведущей мышцей, отвечающей за вдох) [1].

При игре на саксофоне вдох производится быстро и бесшумно, больше через углы рта и отчасти через нос. Необходимо следить за тем, чтобы плечи при вдохе не поднимались. Скорость вдоха должна соответствовать времени, отводимому для смены дыхания: чем меньше пауза, тем быстрее вдох, и наоборот. Выдох осуществляется за счет сокращения мышц брюшного пресса, внутренних и отдельных наружных межреберных мышц груди, спины и шеи.

В зависимости от игровой ситуации саксофонист может произвольно устанавливать необходимую величину дыхательного объема, изменять ритм и характер дыхания. Правильное формирование струи воздуха является важным элементом техники дыхания. В исполнительской практике применяется два типа дыхания – диафрагмальное и грудобрюшное, каждое из которых не только имеет индивидуальное применение, но и взаимно дополняет друг друга.

Диафрагмальный тип дыхания характеризуется активным движением диафрагмы и нижних ребер. Он применяется обычно при игре коротких музыкальных построений или в тех случаях, когда саксофонист располагает малым запасом времени. И напротив – когда времени, отводимого для воспроизведения вдоха, имеется достаточно, то прибегают к глубокому типу дыхания – грудобрюшному, что позволяет исполнять продолжительные музыкальные фразы.

Помимо умелого применения дыхания важным является поддержка в режиме вдоха так называемой дыхательной опоры – физического ощущения напряжения мышц.

Чувство опоры у каждого исполнителя проявляется по-своему: в области живота или подложечной области, в боковых мышцах или поясничной части. Наиболее благоприятным условием для осуществления свободного выдоха является опора на стенки брюшного пресса, которые обладают большой силой, подвижностью и упругостью.

Во время игры зона опоры может варьироваться в зависимости от состояния дыхательного аппарата, положения корпуса, эмоционального тонуса и характера музыки.

Овладение исполнительским дыханием предполагает соблюдение определенных правил смены дыхания.

1. Удобно производить смену дыхания во время пауз. При наличии большого количества пауз не следует брать дыхание на каждой из них.
2. Если паузы отсутствуют, смену дыхания следует делать на относительно продолжительном звуке.
3. При непрерывном движении мелодии, когда отсутствуют паузы и относительно продолжительные звуки, определить цезуру для смены дыхания можно в местах ритмического повторения, смена гармонических функций, контрастных динамических оттенков и регистров.
4. Не рекомендуется менять дыхание при исполнении неаккордовых звуков мелодии: перед задержанием и предъемом, перед проходящим и вспомогательным звуком, после вводного тона.

Постановка амбушюра. Особое значение при игре на саксофоне имеет постановка и формирование губного аппарата. Совокупность губных и лицевых мышц, участвующих в звукоизвлечении, их положение вокруг

мундштука с тростью образуют физиологический комплекс – амбушюр (от французского слова *bouche* – рот и *emboucher* – приставлять ко рту). Каждая группа мышц выполняет свои функции: одна направлена на смыкание и втягивания губ внутрь, другая – на их расслабление расширение ротовой щели. Наибольшая игровая нагрузка ложится на круговую мышцу рта, которая располагается в толщине губ и в области их углов.

Формирование амбушюра процесс длительный и сложный. Одним из первых условий постановки амбушюра является удобное положение мундштука с тростью во рту. Это положение зависит от конструкций и размеров мундштука, от анатомо-физиологического строения челюсти, зубов, формы и толщины губ. Другое важное условие постановки – нахождение центра мундштука. Для этого следует правильно отрегулировать длину ремешка (гайтана) так, чтобы на нем сконцентрировался вес саксофона, а не на нижней губе. В постановке амбушюра необходимо учитывать глубину захвата губами мундштука, средняя величина от края мундштука, должна составлять примерно 1,25 – 1,5 сантиметров. Мундштуки саксофонов сопранино и сопрано требуют более мелкого захвата, а тенора и баритона – более глубокого [2]. Основной опорой мундштука служат верхние зубы, где срез его плотно окружается верхней губой. Воздух не должен выходить из уголков рта. Не следует подворачивать верхнюю и нижнюю губы под зубы, а также растягивать ее. Мундштук берется в рот таким образом, чтобы он был расположен на середине нижней губы, которая создает мышечную подушку под тростью.

В условиях извлечения первых, как правило выдержанных звуков происходит индивидуализация постановки. В этот момент начинают появляться отклонения от стандартной постановки, которые следует осторожно устранять. Далее следует приступать к соединению звуков в упражнениях, гаммах и пьесах.

Мышечная память и слух взаимодействуют одновременно, обеспечивая таким образом необходимое по тембру, динамике и интонации звучание саксофона в различных регистрах. Амбушюр координирует свою работу с другими отделами исполнительского аппарата, объединяясь с ними в сложную цепь звукообразования.

Артикуляционная постановка – атака звука. При игре на саксофоне начало извлечения звука осуществляется различными способами, связанными с одновременными движениями языка и выдыхаемой струей воздуха. Начальный момент звукоизвлечения называется атакой звука, которой исполнитель должен придавать особое значение.

Атака языка обеспечивается активной работой целой группы мышц языка. Перед началом извлечения звука в переднем положении, касаясь верхней части трости.

При начальном моменте звукоизвлечения используется три вида атаки: твердая, мягкая и вспомогательная.

При извлечении звука твердой атаки должно возникнуть ощущение быстрого, энергичного отталкивания передней части языка от трости вниз и чуть назад. Чтобы атака была четкой надо сымитировать фонетически ясное произнесение слога «ту».

При мягкой атаке язык отводится от трости более смягченным, поэтому и посыл воздушной струи становится спокойным, с произношением слога «ду».

Вспомогательный способ атаки осуществляется в режиме твердой атаки. Язык соприкасается задней частью спинки с небом. Артикулируется же исходный звук с помощью слога «ку». Выбор слогов зависит от получения желаемого звукового результата. Следующая за согласной гласная буква будет для всех способов атаки одинаковой: «а» - для нижнего регистра, «у» - для среднего, «и» - для верхнего.

На саксофоне возможно звукоизвлечение без помощи языка. Этот способ относится к не традиционным выразительным средствам и применяется в джазовом исполнительстве. В основе этого способа или плавное поступление в мундштук, или, наоборот, - резкое, форсированное.

Правильная, ясная атака выполняется не напряженным языком, толчок от трости которого должен совпадать с началом подачи воздуха в мундштук.

Аппликатурная постановка – техника пальцев. Большое значение при игре на саксофоне имеет выработка разнообразных постоянно взаимодействующих движений пальцев обеих рук. формирование игровых навыков пальцевого аппарата имеет следующие закономерности:

1. На начальном этапе работы навык формируется постепенно на основе постоянно повторяющегося цикла упражнений, то есть закрепление рефлекторного стереотипа движений.
2. На следующей стадии технической работы возникает стабилизация двигательного навыка, движение пальцев приобретает вариативный характер: при изменении интонационных, динамических и тембровых условий игры они могут выполнять действия различных аппликатурных комбинаций.
3. В зависимости от игровых ситуаций те или иные заученные аппликатурные движения, как бы они ни были хорошо автоматизированы, могут выполняться или неосознанно, или осознанно.
4. Рефлекторное закрепление навыков лучше всего приобретается при работе над техническим материалом в медленном темпе, за счет многократных повторений, количество которых должно быть оптимальным и индивидуальным для каждого саксофониста.

5. При переходе от начальной стадии к дальнейшему совершенствованию пальцевой беглости закрепление несколько замедляется, при этом рост исполнительской техники происходит скачкообразно.

Наиболее эффективным методом развития пальцевой техники является систематическая работа над гаммами и различными видами арпеджио. Их следует исполнять в определенной последовательности: гамма в восходящем и нисходящем движении; арпеджио в восходящем и нисходящем движении; трезвучие и его обращения в восходящем и нисходящем движении.

Развитие техники пальцев не может обойтись без приобретения такого важного координационного навыка, как аппликатурная точность.

В Сургутском музыкальном колледже отдел духовых инструментов открылся в 1991 году. Класс саксофона со дня открытия отдела ведет Ошивалов Б.М.. Выпускники поступают в Екатеринбургскую и Магнитогорскую консерватории. Среди них: Мараховский Андрей – джазовый ансамбль «Резонанс» (Сургут), Пятницына Анжела – джазовый оркестр (Кипр), Приходько Анатолий – джазовый оркестр под управлением Владимирова (Екатеринбург), Кастерин Александр – «Сургут-Экспресс-бэнд», Золотарев Андрей – джазовый оркестр под управление Панфилова (Нижевартовск), Григорьев Владимир (Екатеринбург), Горбатый Петр (Магнитогорск).

Список литературы

1. Осейчук, А. Школа джазовой импровизации для саксофона / А. Осейчук. – М.: Кифара, 1997.
2. Шапошникова, М. Постановка амбушюра саксофониста /М. Шапошникова // Современное исполнительство на духовых и ударных инструментах. Вып. 103. М.: Гос. муз.-пед. институт им. Гнесиных, 1990.
3. Андреев, Е. Пособие по начальному обучению игре на саксофоне / Е. Андреев. – М., 1973.
4. Михайлов, Л. Школа игры на саксофоне / Л. Михайлов. – М., 1975.
5. Прорвич, Б. Основы техники игры на саксофоне / Б. Прорвич. – М., 1977.
6. Ривчун, А. Школа игры на саксофоне / А. Ривчун. М.: Музыка, 2011. – 144 с.

*Ращупкина Т.А.,
Детская школа искусств
им. П.И. Чайковского,
г. Ноябрьск*

ПЕРЕХОД СО СКРИПКИ НА АЛЬТ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

Альт – старинный струнный смычковый инструмент, появившийся на рубеже XV – начала XVI веков. Родиной инструмента является Италия (ит.«Viola»), между тем русское название он получил благодаря французскому языку (фр. «Alto»).

Альт считают родоначальником всего струнно-смычкового семейства, по мнению российских и зарубежных инструментоведов он первым из закрепившихся в струнной практике струнных инструментов вошел в состав оркестра (II половина XVI века).

В музыкальных школах, школах искусств нет набора в класс альта изначально, все учащиеся получают начальные исполнительские навыки в классе скрипки, и, хотя программа предусматривает переход некоторых учащихся-скрипачей старших классов в класс альта, обычно это происходит гораздо позже (в музыкальном училище или вузе).

Между тем, реформы образования, в том числе и музыкального, введение ФГОС, где в предпрофессиональных программах упор делается на коллективное музицирование (ансамбль, оркестр), наличие в музыкальных школах, школах искусств камерных ансамблей, камерных и симфонических оркестров, а также появление небольших по размеру мастеровых альтов, - все это позволяет делать перевод со скрипки на альт как можно раньше, а контексте обучения в музыкальной школе, школе искусств.

Основы альтовой техники закладываются в ходе обучения игре на скрипке, и этим этап формирования альтиста сильно отличается от начальной стадии обучения на любом другом инструменте.

Альтовая педагогика для начинающих делится на два этапа. Первый этап – это обучение игре на скрипке. Ошибочным будет, если педагог, занимаясь с маленьким скрипачем и уже представляя его «альтовые перспективы», начнет искать методику, несущую специфические альтовые черты, надеясь, что она создаст более естественные условия для перевода со скрипки на альт. Это неправильно. Со скрипачем нужно заниматься по скрипичной методике, где от первого звука и до освоения всех основных видов техники существует стройная система прогрессивного накопления игровых приемов. Альтовая педагогика на первом этапе обучения совершенно не отличается от скрипичной.

Второй этап – обучение на альте. Исходя из размера альта, более крупного, чем скрипка, на альт переходят скрипачи с развитым телосложением, длинными руками, крупной вибрацией. Наверное, ни для кого не секрет, что обычно на альт переводят «слабых» в профессиональном плане скрипачей, страдающих серьезными недостатками в постановке рук, отсутствием двигательной свободы, плохой координацией слуховых приемов с игровой сферой. Поэтому актуальная для музыкального образования проблема преемственности в обучении музыканта-инструменталиста по-особому выглядит в альтовом классе музыкальной школы, школы искусств. И здесь педагог сталкивается не только с задачей перестройки скрипичных навыков сообразно требованиям альтового исполнительства, но и необходимостью сохранить и развить базовые элементы мастерства, которые являются общими для скрипачей и альтистов.

В обучении игре на альте вопросы звучания инструмента являются важнейшими. С первых уроков необходимо добиваться певучести звучания инструмента, правильной артикуляции, без звукового «шлака».

Особенностью тембра альта является большее разнообразие звучания отдельных струн, чем на других струнных инструментах. Это нарушает ровность звучания инструмента, однако помогает добиться тембрового разнообразия при игре (особенно на крайних струнах).

Альт по размеру больше, чем скрипка. Размер инструмента колеблется от 356 мм до 430 мм. От размера корпуса зависит яркость тембра, мощность звучания, однако длина грифа заставляет сильнее вытягивать левую руку (особенно в первой позиции).

Из-за значительно большего натяжения струн, на альте нет скрипичной легкости звукоизвлечения. При ведении смычка (более тяжелого, чем скрипичный), требуется прилагать гораздо больше усилий, немного выносить правую руку вперед, так как место прикосновения смычка к струне отодвигается на несколько сантиметров, глубже захватывать трость пальцами, равномерно распределять давление правой руки в каждой части смычка. Вся правая рука должна представлять собой как бы одно целое от плеча до кончиков пальцев.

Также, более широкая мензура альта, предполагает более широкую постановку пальцев на грифе, мышцы кисти и предплечья испытывают большее натяжение. Поэтому очень важно при игре на инструменте добиваться мышечной свободы, более полно использовать при игре вес руки.

В переходном периоде обучения на альте, достижение необходимой игровой свободы движений, управление мышечными напряжениями и расслаблениями, оптимальное приспособление альта (более тяжелого, чем скрипка) к корпусу и рукам ученика, целостное осмысление и ощущение двигательного положения обеих рук, передача веса рук на

инструмент и смычок, – все это определяет эффективность формирования всех исполнительских навыков начинающего альтиста.

При переходе со скрипки на альт в музыкальной школе, школе искусств, в момент формирования альтиста, работа над исполнительским аппаратом не должна сводиться к исправлению дефектов скрипичной постановки и приспособлению к новому инструменту. Здесь требуется комплексный подход к развитию и перестройке умений и навыков. Это означает единство музыкально-художественного и технического развития ученика. Обращая его внимание на специфическую тембровую окраску альта, связывая постижение выразительных возможностей инструмента с формированием альтовой техники.

Вопрос звучания инструмента является первостепенным при переходе со скрипки на альт. «Любой инструмент, будь то альт, фагот или тромбон, должен петь в руках музыканта прекрасным человеческим голосом», любил повторять основатель советской альтовой школы В. Борисовский. Главным педагогическим принципом, он считал воспитание осмысленного отношения к звучанию, связанного с развитием у ученика художественных звуковых представлений. В. Борисовскому принадлежит ведущая роль в создании учебного и концертного альтового репертуара.

Список литературы

1. Берлянчик, М., Мазченко, Ю. Проблема преемственности в обучении альтиста. Вопросы музыкальной педагогики / М. Берлянчик, Ю. Мазченко. – М: Музыка, 1987. – 139 с.
2. Жолнерович, И.П. Формирование альтиста. Проблемы преемственности, психологические аспекты // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://nsportal.ru>.
3. Палшков, Б. Некоторые аспекты проблемы интонирования на альте. Вопросы музыкальной педагогики / Б. Палшков. – М.: Музыка, 1987. – 139 с.
4. Стоклицкая, Е.Ю. В.Борисовский-педагог / Е.Ю. Стоклицкая. – М.: Музыка, 1984. – 62 с.

*Таран Г. В.,
Детская школа искусств,
г. Нефтеюганск*

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ «ПЕРВЫЕ ШАГИ ГИТАРИСТА: ПРАКТИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ»

В обучении игре на гитаре перед преподавателем возникает ряд основных задач, от решения которых зависит дальнейшее успешное изучение предмета учеником. Такие вопросы как посадка гитариста и постановка игрового аппарата отлично описаны в трудах А. Сеговии и Э. Пухоля и преподаватели используют этот материал в своей практике. В предлагаемой статье автор раскрывает темы освоения гитаристом расположения нот на грифе гитары и изучение системы гамм, которые необходимы на начальном этапе обучения.

Изучая множество изданий, был обнаружен существенный пробел в теоретическом изложении нотной грамоты для изучения в классе гитары. Практически нигде кроме таблицы расположения нот на грифе гитары и основ нотной грамоты нет никакой адаптации к инструменту. Традиционно на уроках сольфеджио нотную грамоту изучают используя фортепианную клавиатуру, и ученику – гитаристу, который только начал обучение совсем не просто освоить расположение нот на грифе гитары. Простой пример – на уроках сольфеджио ноты начинают изучать в первой октаве, а в классе гитары обучение начинают с первой струны, на которой расположены ноты второй октавы. И именно поэтому преподаватель по классу гитары невольно становится и преподавателем по теории музыки одновременно.

На первом уроке происходит знакомство ученика со словом и понятием «ноты»: это знаки, которыми записываются музыкальные звуки. Слова мы записываем буквами, а музыку – нотами. Графический «облик» нот запоминается детьми сразу – это по-разному закрашенный и по-разному оформленный кружок с палочкой, хвостиком, ребрами. Также нужно объяснить, что ноток всего семь, и они «живут» в «домике», построенным из пяти линеечек – «этажей», которые считаются снизу-вверх, и к этим пяти можно «надстраивать» добавочные линейки, которые можно надставлять как сверху, так и подставлять снизу – над или под нотным станом, на котором они записываются.

Следующий этап – изучение длительностей нот. Предлагаем ученику игру «Паровозик» (нотки из «домика» отправились в путешествие) – нотная строка изображена в виде «паровозика», где сам «паровозик» – это первый такт с изображением скрипичного ключа и размером, и за ним прицеплены следующие такты – «вагончики». В «паровозике» едет большой и круглый «машинист» – целая нота, которая занимает весь

«вагон» — такт. Во втором такте – «вагоне» едут двое «младших учеников машиниста» – половинные ноты, которые «меньше» «машиниста» в два раза. И так далее – третий такт – «вагон» едут четыре «папы и мамы» – четвертные ноты, в четвёртом – восемь «ребят» - восьмые ноты.

Параллельно этой игре предлагаем ученикам известную среди преподавателей игру «Разрежь торт» (начиная с «целого торта» – целой ноты – «разрезаем торт» на «части»: половинные, четверти и восьмые). Все эти объяснения проводятся в игровой форме, и будет правильным, когда ученик сам будет записывать эти примеры в нотной тетради.

Следующий этап обучения – это непосредственно запоминание нот на грифе гитары. Для этого нужно проигрывать простейшие «считалки-игралки» из двух нот, и одновременно их пропевать

СЧИТАЛКИ - ИГРАЛКИ

1.1. 

Ми, фа, ми, фа, ми, фа, ми но - ту пер - ву - ю возь - МИ!

1.2. 

Соль, ми, соль, ми, соль, ми, соль я иг - ра - ю но - ту СОЛЬ!

Такое действие способствует механическому «мышечному» и графическому «зрительному» запоминанию расположения нот на грифе гитары. Также при интонировании этих упражнений развивается музыкальный слух ученика и происходит раскрепощение сознания – многие ученики, дети особенно старшего возраста просто стесняются петь, и им бывает трудно преодолеть этот психологический барьер. Остальные примеры можно посмотреть в авторском сборнике «Первые шаги гитариста: практическое пособие для начинающих».

Важную роль в освоении учеником грифа гитары играет изучение гаммы. Музыкальная гамма – по сути, показатель уровня технической подготовки ученика, при её исполнении мы сразу можем определить слабые стороны развития игрового аппарата и поставить задачи для их исправления. Именно игра гамм способствует развитию музыкального и аппликатурного мышления гитариста, позволяет свободно ориентироваться на грифе и достигнуть более совершенного исполнения. Также систематическая игра гамм на гитаре создаёт необходимую базу для исполнительской техники и развивает такие технические качества как точность и четкость звукоизвлечения, беглость, силу и выносливость, координацию движений обеих рук, независимость и самостоятельность пальцевых движений, вырабатывает аппликатурные привычки. Говоря современным языком, можно представить гриф гитары в виде матрицы, на которую накладываются определённые формулы – гаммы,

последовательности нот в которых определяется строгими законами теории музыки и физиологическим строением руки исполнителя.

Многие преподаватели задают вопрос – так как же и когда нужно начинать изучать гаммы? Некоторые рекомендуют даже со второго года обучения, но в практике автора подготовка к изучению гамм начинается с самого первого урока. За основу принимаем фрагмент хроматической гаммы из пяти нот на первой струне – ноты (e, f, f#, g, g#) и ученик в медленном темпе приёмом «апояндо» проигрывает их на первой струне в восходящем и нисходящем порядке, при этом соблюдая правильную постановку левой руки на грифе. После достаточного освоения упражнения на первой струне, это же действие исполняем на оставшихся струнах. По сути, ученик, ещё не зная нот, не имея ни какого понятия о гамме, он уже начинает эту гамму осваивать. Объяснив теоретическое построение хроматической гаммы E и правильную аппликатуру пальцев, преподавателю необходимо несколько раз проиграть в различных темпах для демонстрации особенностей гаммы, при этом указывая на трудные места в исполнении. Обычно это переходы с одной струны на другую и движение пальцев при смене позиций на первой струне. У неподготовленных учеников трудности вызывают переходы пальцев с одной струны на другую, а именно - открытые и закрытые (прижатые) струны в левой руке, которые при исполнении образуют различные углы наклона пальцев в правой руке и пальцы теряют остойчивость и «скачут». Медленное и внимательное исполнение поможет исправить эту проблему, пальцы правой руки «запоминают» нужные движения и мышечная память позволяет играть эти места «ровно». Проблемным является переход кисти левой руки при смене позиции. При восходящем движении мизинец прижимает ноту g# и заканчивает I позицию. Все пальцы кроме указательного, который прижимает ноту f, немного приподнимаются над струной, и указательный палец одним резким быстрым движением выполняет скольжение на V позицию и прижимает ноту a. Таким же образом производим переход в IX позицию. При нисходящем движении опорным пальцем опять же является указательный – он выполняет скольжение на V позицию, но мизинец быстро ставится на VIII лад и при этом остальные пальцы нужно сразу поставить на соответствующие лады. Так же мы переходим обратно на I позицию.

После изучения хроматической гаммы можно приступить к освоению «Системы гамм». Изучать нужно именно систему, а не отдельные гаммы, и только в этом случае результат проделанной работы оправдает быстрое развитие исполнительского уровня ученика. Самая распространенная в практике преподавания гитары система изучения гамм действует по принципу прибавления знаков и ориентировки в кварто-квинтовом круге. Однако, как показывает практика, изучение гамм по этой привычной схеме, руководствуясь кварто-квинтовым кругом, начиная с

гаммы до мажор, последующие гаммы с бóльшим количеством знаков для многих начинающих учеников становятся довольно сложной проблемой. А в предложенной автором системе гамм используется принцип секвенций – повторения одной и той же формулы от следующей ноты - тоники. За основу построения гаммы используется тоника, расположенная на 5 (С, D, E, F) или на 6 (G, A, H) струне в натуральном мажоре. В мелодическом миноре мы наблюдаем тоники на 6 (a, h, c, d) и на 5 (h, c, d, e, f, g), и соответственно в гармоническом миноре – на 6 (f, g, a, h, c) и на 5 (h, c, d, e, f). Как мы видим, происходит последовательное построение гамм от тоник, расположенных по нотам звукоряда. Такое построение логически проще запомнить чем систему, построенную по принципу прибавления знаков.

От нужной нам тоники выстраивается гамма в две октавы, в которой исключено использование открытых струн. Все ноты в гамме извлекаются только на прижатых струнах и это не случайно – так более целостно достигается быстрый темп исполнения. Формула гаммы достаточно компактна – используется всего одна смена позиции в восходящем движении и при возвращении в нисходящем движении на первоначальную позицию.

" ГАММА C dur "

играем на II позиции играем на V позиции играем на II позиции

m i m i m i m i

Для примера рассмотрим гамму C- dur на две октавы и с переходом со II позиции на V и в обратном направлении. Главная особенность для левой руки при игре на гитаре – это «опорный» палец. При правильной постановке руки на грифе большой палец выполняет роль «якоря» и удерживает вес кисти, а вот роль «опорного» пальца который будет стабилизировать положение остальных пальцев, должен выполнять один из четырёх оставшихся. Самый лучший вариант – это средний палец (2) – он почти всегда находится напротив большого пальца и компенсирует силу движений остальных пальцев. Но часто бывают моменты, когда роль «опорного» пальца выполняет указательный палец (1). Итак, начинаем играть – на II позиции извлекаем ноту C (2), потом ноту D (4) и пока не ставим палец (1) на ноту E – палец (4) не снимаем. Это необходимо для того, чтобы не разрывалась мелодическая линия, и гамма не звучала «скачками». Такой же принцип нужно практиковать на всех переходах со струны на струну. Продолжаем дальше – палец (2) – нота F, палец (4) – нота G. Переходим на 3-ю струну – начинается самый сложный этап – переход на V позицию. Итак, (1) палец на ноте A, палец (3) – нота H, приподнимаем палец (3) немного над струной и быстрым резким

движением палец (1) скользит на V позицию на ноту С второй октавы, и сразу ставим палец (3) на ноту D. Этот переход по 3-ей струне желательно отработать отдельно в восходящем и нисходящем движении. Все движения пальцев должны быть очень экономичными и при этом они не приподнимаются высоко над струнами. Продолжая движение, мы заканчиваем гамму на ноте С второй октавы и возвращаемся в нисходящем движении в тонику С первой октавы, при этом соблюдая все выше указанные правила. Когда ученик достигнет определённой свободы и подвижного темпа в исполнении гаммы С- dur, это и будет показателем, что он выучил формулу, и может продолжить далее осваивать подобные гаммы на 5-й струне – D, E, F. Таким же образом нужно изучать гаммы и построенные от тоники на 6-й струне. Отводя на изучение гамм по 5-7 минут во время урока, и по 2-3 урока на каждую гамму, можно изучить семь мажорных гамм и хроматическую гамму в течении первого учебного полугодия. В статье раскрыта одна из важных тема в базовом обучении игры на гитаре – «Система гамм». Внедрение этой системы в музыкальное мышление гитариста кардинально изменит принцип обучения игры на гитаре и ускорит достижение желаемых результатов.

Список литературы

1. Первые шаги гитариста [Электронный ресурс] /Режим доступа: <http://queenguitar.by/content/«pervye-shagi-gitarista-prakticheskoe-posobie-dlya-nachinayushchikh»-metodicheskie-rekomen-1>.
2. Первые шаги гитариста для начинающих [Электронный ресурс] /Режим доступа: <http://queenguitar.by/content/«pervye-shagi-gitarista-prakticheskoe-posobie-dlya-nachinayushchikh»-metodicheskie-rekomen-0>.
3. Сборник «Первые шаги гитариста» [Электронный ресурс] /Режим доступа: <http://queenguitar.by/content/sbornik-pervye-shagi-gitarista-prakticheskoe-posobie-dlya-nachinayushchikh?page=1>.

*Чистякова А.А.,
Детская школа искусств,
г. Нефтеюганск*

МАСТЕР-КЛАСС «ИСКУССТВО РЕЧИ В ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА»

Речь – важный элемент педагогического мастерства, позволяющий совместить точность и обстоятельность преподаваемой дисциплины с образностью, выразить индивидуальность. Голос может передать в звучащем слове мельчайшие смысловые оттенки, всю полноту мысли и создать определенный эмоциональный настрой. Наоборот, неразвитый, тусклый голос и, следовательно, невнятная речь, перегруженная логическими ударениями и произвольными паузами, обусловленными не логикой содержания, а неумением распределять дыхание, притупит восприятие. О впечатлении, производимом таким выступлением, писал К.С. Станиславский: «Слово со скомканным началом подобно человеку с расплющенной головой. Слово с недоговоренным концом напоминает мне человека с ампутированными ногами. Когда слова сливаются в одну бесформенную массу, я вспоминаю мух, попавших в мед» [1]. Голос каждого человека уникален, как отпечатки пальцев. Он является функцией тела, и они не могут существовать отдельно, но действуют совместно, усиливая друг друга. Речь формируется из звуков, производимых голосовым аппаратом, а потому многие речевые проблемы исчезают, когда улучшается голос. Как же можно развить правильное звучание голоса или, как говорят, «поставить голос»? На этом мастер-классе вы узнаете, как раскрыть возможности своего голоса, освоить диафрагмальное дыхание, подготовить к звучанию артикуляционный аппарат и сделать свою речь живой и выразительной. В этом вам поможет «Комплекс упражнений для голоса», который вполне можно освоить самостоятельно. Приступая к занятиям нужно знать, что в процессе голосообразования огромную роль играет осанка и поэтому первым будет упражнение на правильное положение тела. Правильная осанка – голова держится прямо, плечи свободно опущены и отведены назад, спина прямая, грудь немного выступает вперед, нижняя часть живота слегка подтянута. В такой позе следует держаться свободно и без напряжения. Нарушение осанки приводит к нарушению правильного процесса дыхания, сжатию ребер и легких, сокращается объем используемого для дыхания воздуха, появляются зажимы и напряженность в теле.

Упражнение «На колок». Встаньте, ссутультесь, расслабьте мышцы спины и плеч. Потом попробуйте, как бы приподнимая тело, откинуть его назад и вниз, «надеть» на позвоночник, как пальто на вешалку. Спина становится крепкой, прямой, а руки, шея и плечи – свободными и

легкими. Встать «на колок», плечи развернуть, голову держать прямо, одну руку положить на диафрагму, другую на ребра (для контроля). Глубокий вдох на счет «раз» про себя, задержка дыхания и выдох с плавным счетом от 1 до 5 вслух. Путем постоянной тренировки такое положение – «тело на колок» (выражение К.С. Станиславского) – должно стать привычным. Ещё одним фактором, оказывающим влияние на голосовой аппарат, является дыхание. Отсутствие навыков правильного речевого дыхания выражается в таких показателях как быстрая утомляемость голоса и неожиданный перехват голоса спазмом-«зажимом». Для правильной работы дыхательного аппарата в речевой деятельности надо иметь натренированную дыхательную мускулатуру. С этой целью делаются дыхательные упражнения. Они помогают повысить жизненную емкость легких, увеличить подвижность брюшных мышц, диафрагмы и грудной клетки, научат правильно и наиболее целесообразно дышать в самых различных условиях. При правильном диафрагмально-реберном типе дыхания не происходит перегрузки воздухом легких, грудная клетка и вся верхняя часть голосового аппарата освобождены от напряжения. Упражнения дыхательной гимнастики многообразны. В ее комплекс входят упражнения на длительный, интенсивный, прерывистый выдох. Они помогут ощутить работу дыхательных мышц, натренировать и развить их. Желательно делать их ежедневно по 8 – 10 минут.

Упражнение «Цветочный магазин» (медленный вдох). Сделать «вдох в живот». При этом живот выдвигается вперед, рёбра расширяются, низ живота произвольно подтягивается. Руки положите на ребра так, чтобы большие пальцы были направлены к спине. Руками почувствуйте движение грудной клетки – клетка расширилась и руки отошли с нею в стороны. Следите, чтобы грудная клетка расширялась, а не поднималась. Не забывайте о том, что плечи ваши «висят на вешалке» при положении «тело на колок», не поднимайте плечи при вдохе. Делая вдох «в живот» представьте себе, что нюхаете цветок. Выдох медленный, плавный. Неоднократно выполните упражнение. Если всё сделали верно – появится впечатление, что при спокойном, глубоком вдохе воздух идёт как бы в голову, задержась там на секунду (угадываете запах цветов). Это и есть момент остановки дыхания перед началом выдоха – момент, характерный для дыхания в процессе речи. Прodelайте упражнение ещё раз. Не задерживайте дыхание дольше 2-3 секунд.

Упражнение «Свеча» (ровный медленный выдох). Глубоко вдохнуть, остановиться и медленно дуть на воображаемое пламя «свечи». Теперь возьмите заранее заготовленную узкую полоску бумаги (шириной 2-3 см, длиной 7-10 см) и используйте ее, как свечу и дуйте на нее. Постарайтесь сделать так, чтобы «пламя легло», и держите его в таком положении до конца выдоха. Она отклоняется от вас – это отклонилось «пламя». Такая «свеча» позволяет наглядно следить за ровностью выдыхаемой струи

воздуха: выдох ровный – бумажка до конца выдоха находится в одном положении; выдох прерывистый – бумажка то поднимается, то опускается, дрожит.

Упражнение «Погашу свечу» (интенсивный, прерывистый выдох). Вдох, секундная задержка воздуха. Затем короткими толчками выдыхайте воздух на «свечу»: фу! фу !фу! Еще интенсивнее и резче толчки выдоха. Погасла! Действие межреберных, нижнебрюшных мышц и диафрагмы хорошо поддается контролю. Через «управление» этими мышцами можно распоряжаться дыханием во время речи. В следующих упражнениях дыхание соединяется с движением и звуком – для тренировки наряду с дыхательными мышцами, координации движений и звучания.

Упражнение «Назойливый комар» (продолжительный выдох). Руки вытянуть перед грудью ладонями друг к другу. При счёте «раз» вместе с глубоким вдохом через нос развести до отказа в стороны руки, затем медленно выдыхая воздух, сводите руки, чтобы ладони встретились. Теперь соедините упражнение со звуком «З». На выдохе со звуком «З» медленно соединяйте руки, чтобы «убить комара». Медленнее! если комар почувствует движение воздуха из-за торопливого соединения рук и улетит. Желание поймать, не спугнуть комара замедляет движение рук, что невольно сдерживает интенсивность выдоха. Образуется естественная «опора дыхания». Голос, поставленный на дыхание, приобретает силу, громкость, надежность, особенно если вы подключите к процессу звучания диафрагму – самую большую мышцу тела, отделяющую органы пищеварения от органов дыхания. Во время смеха, положите руку на верхнюю часть живота, и вы почувствуете, как диафрагма непроизвольно сокращается, давая голосу мощный импульс, снимая нагрузку с голосовых связок. Упражнения, направленные на развитие и укрепление мышц брюшного пресса.

Упражнение «Велосипед». Выполняется лёжа на спине. С вдохом «в живот» и, подняв ноги, делаем вращательные движения ногами, аналогичные тем, которые совершаются при езде на велосипеде. Выдох производится со звуками «Ф», «С», «Ш». Одно движение совмещается с одним звуком. Следует обратить внимание, что в данном упражнении нельзя звучать на остаточном дыхании, то есть звук нужно прекращать раньше, чем заканчивается воздух в легких. Также, чтобы предотвратить зажим шейных мышц необходимо время от времени делать перекачивающие движения головой из стороны в сторону.

Упражнение «Произнесение речевого текста на одном дыхании». Глубоко вздохнув «в живот» и на выдохе проговорить текст. Это могут быть вначале несложные скороговорки, четверостишия. Если недостаточно воздуха, пополняйте его запас, но каждый раз добирая не более того, что было израсходовано. Следите за тем, чтобы воздух не расходовался в паузах, а только на очередное слово. Добейтесь такого соотношения на

едином дыхании, произнося целые тексты, а при остановке вдыхайте быстро, бесшумно. Если во время озвученного выдоха вы прижмете руку к груди, то сможете ощутить вибрацию. Постарайтесь усилить ощущение вибрации под ладонью, с каждым разом продлевая звучание голоса, не бойтесь широко открыть рот. Так звучит резонатор груди – главный коммуникативный резонатор, придающий голосу доверительность и силу. Главные качества голоса – это сила, высота, тембр. Сила голоса, это его громкость, зависящая от активности работы органов дыхания и речи. Педагогу необходимо умение говорить как громко, так и тихо. Высота голоса, это его способность к тональным изменениям, то есть его диапазон. Для обычного голоса характерен диапазон в полторы октавы, однако человек использует чаще всего лишь 3-4 ноты. Расширение диапазона делает речь выразительнее. Тембр голоса – это индивидуальная окраска голоса, обусловленная строением речевого аппарата. Для хорошо поставленного голоса характерны ещё такие свойства, как полётность голоса – способность быть хорошо слышным на значительном расстоянии без увеличения громкости. Чтобы развить это качество, надо при негромком звучании посылать звук вдаль. Для выполнения упражнения используем текст сказки П.П. Ершова «Конёк-Горбунок», в котором требуется по смыслу привлечь к себе внимание слушателей. Произнесите текст на широком активном дыхании, слегка растягивая ударные гласные, собрав звук, как в рупор. Добирайте дыхание после каждой строки. Выдох ровный, немного усиливающийся к концу строки. Пример текста:

Эй, честные господа,
К нам, пожалуйста, сюда!
Как у нас ли тары-бары.
Всякие разные товары!

Разнообразие тональности голоса, эмоционально-экспрессивная окраска речи способствует выражению чувств и намерений говорящего. Здесь помогут такие средства, как увеличение или ослабление силы голоса, умение пользоваться паузами, убыстрение или, напротив, замедление темпа речи.

Упражнение - игра «Спортивный комментатор». Представьте, что вы – спортивный комментатор и ведете репортаж о футбольном матче. Слушатель не видит игры, поэтому надо словом передать всё происходящее на поле. Для этого нужно освободить речь от лишних ударений, акцентировать только самое важное (выделено жирным курсивом). При описании забивания гол нарастает темп речи: от среднего до самого быстрого. Доборы воздуха частые и незаметные.

(Средний темп произнесения)
Шастает мяч бросками,
Мечется меж носками

Кожаных бутс пудовых,
Сплющить его готовых.
(Темп несколько убыстряется) То он уходит здраво
Прямолинейно вправо.
То он уходит влево
Краткой дорогой гнева,
То он встает со звоном
Свечкой над стадионом,
Дерзко приподнимая
Доброе небо мая.
(Темп ещё убыстряется) Вот его вновь погнали
Вниз по диагонали.
Вот его завернули,
Держат на карауле.
(Темп ускорить)
Вот он, попав в болванку,
Скачет вдоль стадиона.
Вот он ударил штангу
Лбом со всего разгона.
(Самый быстрый темп)
Прыгнул назад с капризом,
К центру рванулся с лёта,
Но воротился низом
И угодил в ворота! (С. Васильев. Стадион "Динамо")

С интонацией тесно связана ещё одна сторона речи – характер и распределение пауз, ударение. Называя его "козырем выразительной речи", К.С. Станиславский отмечал: «Ударение - это указательный палец, отмечающий самое главное слово в такте или фразе. Если логическое ударение сделать неверно – можно исказить смысл фразы. При этом надо учитывать содержание всего произведения или текста, его ведущую идею, весь контекст, а также задачи, которые ставит для себя педагог. При этом речь, перегруженная ударениями, теряет смысл. Практика выработала ряд указаний, как именно ставить логическое ударение. Эти правила изложены в известной книге Всеволода Аксенова «Искусство художественного слова» [2]. Вот некоторые из них: логическое ударение нельзя ставить на прилагательных и местоимениях. Оно ставится, как правило, на именах существительных, иногда – на глаголах, в тех случаях, когда глагол является основным логическим словом и стоит в конце фразы, либо, если имя существительное заменено местоимением. Важно научиться «ослаблять» ударения, как бы затушевывая остальную часть фразы. Снятие ударений с других слов уже выделяет ударное слово. Неверно сделанная пауза нарушает смысл высказывания, искажает основную мысль.

Психологическая пауза – это остановка, выявляющая психологическое значение фразы или высказывания: она обусловлена отношением рассказчика к событию или персонажу, его поступкам. По мнению Станиславского, «красноречивое молчание и есть психологическая пауза. Она является чрезвычайно важным оружием общения. Приведу ряд упражнений на умение правильно определить и поставить паузу. Поставьте логические ударения в предложении: «Мы были в Эрмитаже»:

«Мы были в Эрмитаже» (а не вы)

«Мы были в Эрмитаже» (да, это уже случилось)

«Мы были в Эрмитаже» (именно там).

Предлагаемые в этой статье упражнения подготовят психофизическую природу и голос педагога к успешной профессиональной деятельности. Они доступны для занятий в домашних условиях; выполняются не торопясь, с сохранением мышечной свободы и автоматической, рефлекторной работы голосообразующих органов. Нужно постараться избегать напряжения голосового аппарата, чтобы не задеть связок. Работа над голосом требует терпения и каждодневного труда, точного выполнения заданий. Занятия эти сложны и просты в одно и то же время, трудоёмки, но увлекательны.

Список литературы

1. Станиславский, К.С. Сочинения. Работа актера над собой, Т. 2 / К. С. Станиславский. – М.: Искусство, 1991.
2. Аксёнов, В. Искусство художественного слова / В. Аксёнов. – М. Искусство, 1962. – 164 с.
3. Станиславский, К.С. Сочинения, Т. 4 / К. С. Станиславский. – М.: Искусство, 1991. – 399 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБДУЛЛИНА Нелля Викторовна, концертмейстер муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Локосовская детская школа искусств», с. Локосово, Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

АНУФРИЕВА Елена Анатольевна, концертмейстер филиала муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Белоярская детская школа искусств» Барсовской детской школы искусств, п. Барсово, Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

АРТАМОНОВА Светлана Андреевна, преподаватель муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 1», г. Сургут.

АСКАРОВА Венера Рафиковна, преподаватель муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 2», г. Сургут.

БАРХАТОВА Ирина Борисовна, доцент, заведующий кафедрой музыкального искусства эстрады Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Тюменский государственный институт культуры», г. Тюмень.

БЕКЕТОВА Ольга Андреевна, специалист по связям с общественностью бюджетного учреждения профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский музыкальный колледж», г. Сургут.

БЕРЕЗИН Алексей Леонидович, преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детская школа искусств», г. Нефтеюганск.

БОГДАНОВА Нина Вячеславовна, преподаватель Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Тюменский государственный институт культуры», г. Тюмень.

БОГОЛЬ Елена Владимировна, концертмейстер муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 1», г. Лянтор.

БРАТАНОВ Константин Викторович, заведующий предметно-цикловой методической комиссией бюджетного учреждения профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский музыкальный колледж», г. Сургут.

БУБНОВА Ольга Борисовна, кандидат педагогических наук, преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детская школа искусств № 1», г. Урай.

БУЧАКОВА Ирина Анатольевна, преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 1», г. Лянтор.

БУШМАКИНА Наталия Анатольевна, преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 2», г. Лянтор.

ВАЛДАЕВА Елена Александровна, преподаватель бюджетного учреждения профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский музыкальный колледж», г. Сургут.

ВЕТЛУЖСКИХ Татьяна Александровна, преподаватель муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 2», г. Сургут.

ВОДЯНКО Олеся Александровна, преподаватель муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская музыкальная школа», с. Перегребное, Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

ГИРЕНКО Сергей Сергеевич, преподаватель муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 1», г. Сургут.

ГЛАЗУНОВ Александр Александрович, кандидат искусствоведения, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, преподаватель бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский профессиональный колледж русской культуры им. А.С. Знаменского», г. Сургут.

ГРИГОРЕНКО Инна Владимировна, преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 1», г. Лянтор.

ГОДЯЕВА Татьяна Владимировна, преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 1», г. Сургут.

ГОРБУНОВА Ирина Рафаиловна, преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детская школа искусств № 1», г. Урай.

ДЗЮНЕНКО Андрей Викторович, заведующий отделением муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детская школа искусств № 1», г. Сургут.

ДУДКО Елена Петровна, преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детская школа искусств», г. Нефтеюганск.

ЕЖАК Ольга Ивановна, преподаватель муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детская школа искусств», п. Хулимсунт Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

ЕЖОВА Вероника Юрьевна, библиотекарь бюджетного учреждения профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский музыкальный колледж», г. Сургут.

ЗАЙЦЕВА Елена Юрьевна, преподаватель бюджетного учреждения дополнительного образования детей «Детская музыкальная школа», г. Муравленко.

ЗОЗУЛЯ Татьяна Владимировна, преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 2», г. Сургут.

ЗЯТЬКОВ Сергей Сергеевич, преподаватель бюджетного учреждения профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский музыкальный колледж», г. Сургут.

ИГНАТЕНКО Екатерина Сергеевна, преподаватель бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский профессиональный колледж русской культуры им. А.С. Знаменского», г. Сургут.

ИНКИНА Наталья Николаевна, концертмейстер муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 1», г. Сургут.

ИШБЕРДИНА Расима Адгамовна, преподаватель муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 2», г. Сургут.

КАНТЕЕВА Ирина Павловна, учитель музыки муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Сургутский естественно-научный лицей», г. Сургут.

КАПКАН Наталия Васильевна, преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 2», г. Лянтор.

КОВАЛЬ Надежда Владимировна, концертмейстер муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 2», г. Лянтор.

КОРОЛЬ Александр Николаевич, преподаватель муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 2», г. Сургут.

КОРОЛЬ София Сергеевна, директор муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 2», г. Сургут.

КУЗИНА Зоя Александровна, преподаватель муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 1», г. Сургут.

КУЗЬМЕНКО Светлана Анатольевна, преподаватель бюджетного учреждения профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский музыкальный колледж», г. Сургут.

КУЛАГИНА Людмила Витальевна, преподаватель муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 2», г. Сургут.

КУЛИКОВА Ирина Андреевна, преподаватель муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 2», г. Сургут.

ЛАГОДА Лариса Борисовна, преподаватель бюджетного учреждения профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский музыкальный колледж», г. Сургут.

ЛИПНЯГОВ Борис Васильевич, преподаватель бюджетного учреждения профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский музыкальный колледж», г. Сургут.

ЛУЦЕНКО Наталия Николаевна, заведующий отделением, преподаватель муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 2», г. Сургут.

МАКАРОВА Надежда Николаевна, преподаватель бюджетного учреждения профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский музыкальный колледж», г. Сургут.

МАКСИМОВА Гульшан Рашидовна, преподаватель муниципального автономного учреждения дополнительного образования «Детская музыкальная школа им. Ю.Д. Кузнецова», г. Нижневартовск.

МАНЦУРОВА Лилия Валентиновна, преподаватель муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств им. С.В. Рахманинова», г. Новый Уренгой.

МАШКОВЦЕВА Елена Николаевна, преподаватель бюджетного учреждения профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский музыкальный колледж», г. Сургут.

МИРОНОВА Наталья Шамильевна, преподаватель муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 2», г. Сургут.

МИТРИКОВСКАЯ Людмила Степановна, кандидат культурологии, преподаватель муниципального автономного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 1», г. Нижневартовск.

МОЛЧАНОВА Наталья Георгиевна, педагог-психолог бюджетного учреждения профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский музыкальный колледж», г. Сургут.

МОМОТ Светлана Олеговна, преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 1», г. Лянтор.

МОРОЗОВА Галина Борисовна, преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детская школа искусств № 1», г. Урай.

МУСТАФИНА Алла Семеновна, преподаватель муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 2», г. Сургут.

НИКОЛАЕВ Петр Александрович, преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детская музыкальная школа № 1», г. Курган.

ОДИНЦОВА Светлана Сергеевна, преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детская музыкальная школа», п. Красноленинский, Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

ОРЛОВ Михаил Олегович, доктор философских наук, профессор, декан философского факультета Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Саратов.

ОШИВАЛОВ Борис Михайлович, преподаватель бюджетного учреждения профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский музыкальный колледж», г. Сургут.

ПАВЛОВ Денис Николаевич, преподаватель бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский профессиональный колледж русской культуры им. А.С. Знаменского», г. Сургут.

ПАХОМОВА Марина Анатольевна, преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 1», г. Лянтор.

ПЕТРОВА Елена Витальевна, преподаватель муниципального автономного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств им. П.И. Чайковского», г. Ноябрьск.

ПОПОВА Алина Анатольевна, преподаватель бюджетного учреждения профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский музыкальный колледж», г. Сургут.

РАХИМОВА Альфия Рязебовна, член Союза художников РФ, преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детская школа искусств № 9», г. Верхняя Пышма.

РАЦУПКИНА Татьяна Александровна, преподаватель муниципального автономного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств им. П.И. Чайковского», г. Ноябрьск.

РОДИЧКИНА Ирина Николаевна, преподаватель бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский профессиональный колледж русской культуры им. А.С. Знаменского», г. Сургут.

РЫЖИНСКИЙ Александр Сергеевич, кандидат искусствоведения, доцент кафедры хорового дирижирования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия музыки им. Гнесиных», г. Москва.

РЫНДИНА Оксана Владимировна, преподаватель бюджетного учреждения профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский музыкальный колледж», г. Сургут.

СЕДНЕВА Саима Мунировна, преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 1», г. Лянтор.

СИВАЧЕНКО Татьяна Васильевна, преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 2», г. Лянтор.

СЛАВОШЕВСКАЯ Татьяна Александровна, преподаватель муниципального автономного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств им. Ю.Д. Кузнецова», г. Нижневартовск.

СЫРЧИНА Татьяна Владимировна, преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детская музыкальная школа им. В.В. Андреева», г. Нефтеюганск.

ТАЛМАЗАН Виолетта Викторовна, преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детская школа искусств», г. Нефтеюганск.

ТАРАН Геннадий Викторович, преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детская школа искусств», г. Нефтеюганск.

ТАРАСЕВИЧ Николай Иванович, доктор искусствоведения, профессор кафедры теории музыки, проректор по учебно-методическому объединению, ученый секретарь ученого совета федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского», г. Москва.

ТАРАСОВА Светлана Михайловна, преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 2», г. Лянтор.

ТРУШ Наталия Игоревна, преподаватель муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская музыкальная школа», с. Перегребное Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

УГЛИЦКИХ Светлана Васильевна, преподаватель бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский профессиональный колледж русской культуры им. А.С. Знаменского», г. Сургут.

УЛАНОВА Марина Анатольевна, преподаватель бюджетного учреждения профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский музыкальный колледж», г. Сургут.

ФЕДОРОВА Элина Васильевна, студентка 1 курса отдела «Теория музыки» бюджетного учреждения профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский музыкальный колледж», г. Сургут.

ХАЛИЛОВА Нина Владимировна, преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 1», г. Лянтор.

ХАЛИМОВА Алина Наильевна, преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 1», г. Лянтор.

ХАРИТОНОВА Елена Алексеевна, заведующий методическим кабинетом бюджетного учреждения профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский музыкальный колледж», г. Сургут.

ХАРЛАМОВА Елена Юрьевна, преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 2», г. Лянтор.

ХАСАНОВА Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, заместитель директора по научно-методической работе бюджетного учреждения профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский музыкальный колледж», г. Сургут.

ЦАРЕГОРОДЦЕВА Любава Михайловна, кандидат искусствоведения, доцент, почетный работник СПО, заведующий учебно-методическим кабинетом бюджетного учреждения профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Центр для одаренных детей Севера», г. Ханты-Мансийск.

ЦЕПЛЯЕВА Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, заведующий хореографическим отделением муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 1», г. Сургут.

ЧАГИНА Наталья Анатольевна, преподаватель муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 1», г. Сургут.

ЧИСТЯКОВА Анися Абдуллоевна, преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детская школа искусств», г. Нефтеюганск.

ШЕВКУНОВА Светлана Викторовна, методист бюджетного учреждения профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский музыкальный колледж», г. Сургут.

ШИПУНОВА Галина Андреевна, учитель музыки муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 29», г. Сургут.

ШИТОВА Вероника Владимировна, преподаватель муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 2», г. Сургут.

ЮНУСОВА Елена Александровна, преподаватель муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детская школа искусств», г. Нефтеюганск.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА**

Материалы III Всероссийской научно-практической конференции

30 – 31 октября 2014 года

В авторской редакции

Подписано в печать 27.10.2015 Формат бумаги А5
Бумага 90 г/м². Гарнитура Times. Печать цифровая
Тираж 300 экз.

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Винчера»
30 лет Победы, 10, г. Сургут, ХМАО – Югра, 628400,
Телефоны для справок (3462) 95-11-02 /03/04