

МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВПО «КРАСНОЯРСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ
АКАДЕМИЯ МУЗЫКИ И ТЕАТРА»



**КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
ПРОСТРАНСТВО:
НОВЫЕ ЗАДАЧИ - НОВЫЕ
РЕШЕНИЯ**

МАТЕРИАЛЫ II ВСЕРОССИЙСКОЙ
(С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ)
ЗАОЧНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ (5–6 ОКТЯБРЯ, 2015 Г.)

КРАСНОЯРСК 2015

ББК 74
К90

К90 Культурно-образовательное пространство: новые задачи – новые решения: материалы II Всероссийской (с международным участием) заочной научной конференции, 5–6 октября 2015 г. / ФГБОУ ВПО «Красноярская государственная академия музыки и театра». – Красноярск: ФГБОУ ВПО КГАМиТ, 2015. – 328 с. – (2015 – Год Литературы).

ISBN 978-5-98121-064-8

ББК 74 + 85

Редколлегия:

Н.А. Еловская, М.М. Лучкина,
Е.А. Романова, М.В. Холодова

Рецензент:

А.К. Шаяхметова – кандидат искусствоведения,
руководитель редакционно-издательского сектора
Красноярского краевого научно-учебного центра кадров
культуры

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Красноярской государственной академии музыки и театра

ISBN 978-5-98121-064-8

© ФГБОУ ВПО КГАМиТ, 2015

Содержание

Контексты гуманитарных наук. Художественно-эстетическое образование и современное общество

<i>А.А. Нурмагамбетов, М.А. Скиба.</i> Изменения в высшем образовании как фактор продвижения Казахстана в глобальном индексе конкурентоспособности.....	7
<i>А.Р. Турганбаева, М.А. Скиба.</i> Роль профессиональной компетентности преподавателя в подготовке будущих специалистов.....	17
<i>О.В. Абросимова, А.А. Смирная.</i> Насилие в семье в контексте культурно-исторического развития	22
<i>О.Б. Аскарлова.</i> Внеучебная научно-исследовательская работа студентов творческих специальностей	27
<i>А.В. Богатырев.</i> Когда в русском языке появилось слово «театр»? ...	29
<i>Н.А. Брюханов.</i> «Ре-форма»: язык или сознание?.....	35
<i>М.Д. Ваджибов.</i> Традиционное и новое в преподавании русского языка и культуры речи бакалаврам в дагестанской поликультурной аудитории	39
<i>С.А. Вахрушев, А.А. Логинова.</i> К вопросу о влиянии межпредметных связей на развитие метапредметных умений обучающихся	45
<i>Т.А. Голопяткина.</i> Самостоятельная работа студентов в колледже.....	50
<i>А. П. Дворецкая.</i> Особенности преподавания религиоведения гуманитарных специальностей высшей школы г. Красноярск	54
<i>К.Д. Дитковская.</i> Конфликт Тито и Сталина в советской карикатуре ...	58
<i>Т.А. Жданова.</i> Современные проблемы музыкального образования и региональный опыт их решения	63
<i>В.П. Жилач.</i> Использование видеопроекции как средства сценографии в современном сценическом искусстве.....	68
<i>О. Ю. Золотухина.</i> Особенности изучения творчества Ф.М. Достоевского в современной школе.....	72
<i>В.М. Кадневский.</i> Педагогическое тестирование в системе здоровьесберегающих технологий в сфере образования	81
<i>А.А. Кисеев, В.В. Костюк.</i> Правовое регулирование миграционных потоков в Российской Федерации (на примере Красноярского края).....	84
<i>А.А. Кисеев.</i> Воплощение принципов методики синити судзуки на примере группового занятия в детской школе искусств № 3 г. Читы	91
<i>А.В. Лимитовская.</i> О некоторых психофизиологических аспектах восприятия	96

<i>А.С. Мамонтова, М.В. Холодова. Вокально-хоровая работа на уроке как эффективный способ формирования регулятивных УУД.....</i>	102
<i>Н.С. Мартынова. Трансляция традиционной культуры в современном информационном обществе</i>	106
<i>С.Н. Родина. Роль «культурной столицы Европы» в сохранении и развитии универсальных ценностей.....</i>	110
<i>Е.А. Романова. Формирование личности обучающихся в гуманитарном пространстве творческих колледжей и вузов</i>	114
<i>Н.Х. Роянова. Использование веб-квеста в процессе изучения иностранного языка.....</i>	119
<i>А.А. Симонов, А.А. Смирная. Театральные уроки как средство социализации воспитанников коррекционной школы.....</i>	122
<i>А.А. Смирная, А.В. Смирнова. Овладение будущим педагогом способами взаимодействия с семьей в процессе профессиональной подготовки</i>	127
<i>В.А. Фабер. Стилистика ораторского искусства на примере речи Маргарет Тэтчер «Britain Awake».....</i>	134
<i>Е.Е. Филиппова. Формирование самостоятельного мышления в процессе обучения</i>	139
<i>Н.П. Шутова, Ю.А. Колпакова. Формирование профессионально ориентированных иноязычных компетенций в творческом вузе.....</i>	144
<i>С.А. Яковлева. Итальянские оперные певцы в портретах В. А. Серова.....</i>	151

Музыкально-театральное искусство и образование в координатах времени

<i>В.А. Аверин. Балалайка в современной системе музыкального образования: к проблеме подготовки профессионального музыканта.....</i>	155
<i>Н.В. Володина. О роли этюда в формировании исполнительских навыков скрипача в начальном периоде обучения</i>	164
<i>О. А. Гришковец. Взгляд молодого специалиста на систему преподавания в ДМШ</i>	169
<i>Е.А. Громова. Из истории становления профессионального музыкального образования в Бурятии</i>	173
<i>Э.А. Данилова. Образование в Японии.....</i>	178
<i>С.В. Дылькова. Профессионализация образовательной среды в детской школе искусств</i>	182
<i>В.Я. Жуковский. Выразительное чтение в театральном вузе. Критерии и оценки.....</i>	190

Э.А. Клименкова, И.Н. Ценюга. Запрещенные спектакли в театрах Красноярска на примере оперетты Франца Легара «Голубая мазурка»	197
О.Ю. Колпецкая, Н.А. Федотова. Профессиональная подготовка актёров Пекинской оперы: страницы истории творческого образования в Китае.....	201
У.Н. Кондратенко. Системно-деятельностный подход на уроках в школе: теоретические аспекты	207
Л.В. Краевая, М.В. Андреева. Опера «Борис Годунов» М.П. Мусоргского в Красноярске	214
А.В. Крутикова, М.С. Лабунец. Концепции акустической обработки студийных помещений на примере студии ГТРК Красноярск	221
А.В. Крьюжановский. Техника игры на малом барабанае как основополагающий элемент в освоении ударных инструментов	224
Е.С. Курегова, А.С. Зорина. Работа молодежного звукорежиссерского лагеря 2015 на XIII Всероссийском фестивале им. Валерия Грушина	227
А.М. Лесовиченко. К вопросу о нравственной ответственности современного художника: «Тангейзер» на сцене Новосибирской оперы	231
А.А. Мазина. Исполнительский конкурс в системе профессионального обучения пианиста (по итогам X Международного музыкально-театрального конкурса «Надежда -2014)	241
Д.С. Маркин. Роль звука и музыки в рекламе.....	248
Ю.В. Моторя. Своеобразие традиций русского классического балета	251
А.А. Небольсина, А.О. Юдина. Методы работы с неточно интонирующими детьми	256
Н.А. Никитин. Начинаящий хормейстер: специфика и особенности работы	261
Ю.А. Нуждина. Мультимедиа как средство формирования художественно-эстетического вкуса у учащихся начальной школы на уроках музыки	263
Г.А. Поддубная. Роль народной песни в духовном воспитании учащихся	269
Т.А. Рунькова, К.А. Якобсон. Весенние хоровые капеллы (хроника истории фестиваля-конкурса)	274
А.Б. Самбуева, С.Ф. Найко. К вопросу о переложении и интерпретации произведений французского клавесинного барокко для многотембрового готово-выборного баяна.....	279

<i>В.Е. Сморгова. Особенности исполнения «Детского альбома» П.И. Чайковского в ДМШ и ДШИ.....</i>	<i>282</i>
<i>Е.А. Соломина, М.В. Холодова. Артпедагогика в современной системе образования.....</i>	<i>288</i>
<i>Л.В. Тулаева, С.А. Кириллова. Хоровод как многогранный родоначалник танца.....</i>	<i>293</i>
<i>А.В. Тузова, М.С. Лабунец. Опыт использования современных аудиовизуальных технологий в Красноярском театре оперы и балета</i>	<i>298</i>
<i>Е.Б. Саркисян, Л.В. Тулаева. Искусство в художественной гимнастике и спортивных бальных танцах.....</i>	<i>304</i>
<i>Л.В. Тулаева, И.П. Игнатьева. Особенности приемов композиции. Шесть точек зрения.....</i>	<i>308</i>
<i>Е.Ю. Черникова. Развивающие возможности коллективного музыцирования в младших классах общеобразовательных школ</i>	<i>312</i>
<i>О.А. Шистерова, М.В. Холодова. Старые – новые технологии. От целей образования – к результатам обучения</i>	<i>316</i>
<i>В.А. Вавилов, М.М. Лучкина. Герои «Кармен» П. Мериме – Ж. Бизе сквозь призму режиссерского замысла.....</i>	<i>320</i>

А.А. Нурмагамбетов, М.А. Скиба (г. Алматы, Казахстан)

**ИЗМЕНЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ
КАК ФАКТОР ПРОДВИЖЕНИЯ КАЗАХСТАНА
В ГЛОБАЛЬНОМ ИНДЕКСЕ
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ**

*Центр Болонского процесса и академической мобильности
Министерства образования и науки Республики Казахстан,
Новый экономический университет им.Т. Рыскулова*

Инновационное развитие Казахстана predeterminedено инновационным развитием университетов. Именно они должны стать центрами генерации инноваций. Концентрация талантов в университетах должна происходить не только на уровне третичного образования, но и распространяться на всю линейку непрерывного образования на протяжении всей жизни. В республике функционирует 126 вузов (9 национальных, 31 государственный, 13 негражданских, 1 автономная организация образования, 1 международный, 16 акционированных, 55 частных).

Контингент обучающихся вузов в 2014-2015 учебном году составил 450 969 человек, в магистратуре – 29 688 (6,5% от контингента бакалавриата) человек, в докторантуре – 861 (0,02%). Объем госзаказа на подготовку кадров за 2013 год: бакалавриат – 35053 гранта, магистратура – 6959 мест, докторантура PhD – 520 мест. Численность профессорско-преподавательского состава – 43 199 человек (по данным МОН РК). Из них докторов наук – 4 056 человек, кандидатов наук – 16 060, докторов PhD – 801. Остепененность ППС составляет 48,4%.

Государственные затраты на профессиональное образование остаются стабильно низкими в пределах 0,5-0,8% от ВВП, затраты на науку не превышают 0,2%. Объем государственного финансирования системы высшего образования в 2013 году составил 106,5 млрд. тенге, в том числе на подготовку кадров 102,9 млрд. тенге (96,6%). На 2014 год запланированные расходы республиканского бюджета составляют 118,2 млрд. тенге, в том числе на подготовку кадров – 111,3 млрд. тенге (94%). Данные расходы составляют 0,4% от ВВП.

Для сведения: в странах ЕС госрасходы на высшее образование составляют в среднем 2,2% от ВВП (наиболее высокий уровень расходов в Дании, Латвии, Швеции, Франции и Финляндии (2,7-3%). Самый низкий уровень среди европейских стран в Румынии – 0,8%). Основным источником государственного финансирования вузов является студенческий грант. Его размер – 1,8 тыс. евро. В то время как в США – 20,9 тыс. евро в год, в странах ЕС – 8,3 тыс.

Казахстанские вузы становятся конкурентоспособными и входят в мировые рейтинги. В 2013 году в топ 800 рейтинга QS вошли 9 вузов, в том числе КазНУ им. аль-Фараби – 299 место, (по итогам 2014/2014 – 275 место), ЕНУ им. Л.Н. Гумилева – 303 место (по итогам 2014/2014 – 371). Точкой роста в системе высшего образования является АОО «Назарбаев Университет». Вместе с тем достижения казахстанского высшего образования пока не стали факторами повышения его конкурентоспособности: в Глобальном индексе конкурентоспособности (ГИК) Казахстан занимает 50 место среди 148 стран. При этом по качеству системы образования – 88 место, инновационному потенциалу – 84, способностью к инновациям – 74. Расходы компаний на НИОКР на 77 позиции, что отражают недостаточную интеграцию в треугольнике университеты-наука-бизнес.

Анализ миграционных процессов показывает существенное ухудшение качества интеллектуального потенциала страны. В течение последних четырех лет из Казахстана выезжает примерно на 65 процентов больше граждан, имеющих высшее образование, чем количество приезжающих в страну иммигрантов с подобным образованием. По данным государственной статистики, за 1994–2004 годы Казахстан покинули 245 390 человек, имеющих высшее образование, 82 974 – неоконченное высшее образование и 463 323 человека – среднее специальное образование. Разница между выбывшими и прибывшими составила: 152 949 человек – с высшим образованием, 36 947 – с неоконченным высшим и 383 705 – со средним специальным. Общий ущерб от утечки умов оценен в 120–125 миллиардов долларов. В привлечении кадров Казахстан проигрывает по уровню оплаты труда, социальному пакету и по многим другим параметрам в сравнении с развитыми странами. Все это является следствием недофинансирования системы образования в

целом, и высшего, в частности. Сверхнизкая заработная плата ППС, так оклад профессора (67 тыс. тенге) с учетом доплаты за ученую степень (39 тыс.) ниже среднего в экономике страны. А что говорить о зарплате молодых преподавателей. Кроме этого существующая система подготовки докторов PhD (госзаказ 500–600 грантов в год) не может восполнить естественную убыль остепенённого ППС. Эти факторы приводят к падению качества образования, и, следовательно, к снижению человеческого капитала страны.

Анализ, проведенный кампанией McKinsey&Company, показал, что рынок высшего образования слабо связан с рынком труда. Учебные программы не учитывают проблемы реальной экономики регионов. В них отсутствует преемственность содержания среднего, ТПО и высшего образования и технологий обучения. Нет реального механизма мониторинга трудоустройства. Отсутствует системная интеграция образования, науки и инноваций. Особо следует отметить слабую материальную базу вузов.

Внедрение полиязычия в вузах тормозится из-за недостаточного уровня владения английским языком ППС (образование на англ. языке обусловило быстрый старт систем образования стран «азиатских тигров»). Организационно-правовая форма вузов ограничивает эффективную реализацию их потенциала. Образовательный процесс не в полной мере использует современные информационные технологии (необходим единый образовательный портал лучших курсов, лекций). В республике остается низким качество школ менеджмента.

SWOT - анализ

S – сильные стороны

- Существование точки роста – АОО «Назарбаев университет» – университет мирового класса;
- Программа «Болашак»;
- Открытость;
- Стремление к международному партнерству;
- Финансирование государством академической мобильности;
- Полиязычное образование;
- Программа финансирования академической мобильности;

- Переход на трехуровневую систему подготовки;
- Внедрение принципов Болонского процесса;
- Наличие в вузах программ двухдипломного образования;
- Прозрачность принимаемых решений;
- Наличие подписки на научные базы данных.

W – слабые стороны

- Старение оstepененных кадров;
- Отсутствие системы достоверной образовательной статистики;
 - Затраты на образование составляют 3,8% при рекомендуемых ЮНЕСКО 5-7%. При этом доля государственных затрат на профессиональное образование остается стабильно низкой в пределах 0,5-0,8% от ВВП – Выступление Министра – Парламентские слушания. (В 2013 году расходы на систему образования в Казахстане составляют 0,4% от ВВП - ЦБПиАМ);
 - Низкая оценка в ГИК качества школ менеджмента;
 - Низкая оценка сотрудничества вузов с бизнесом;
 - Неравномерное распределение грантов;
 - Отсутствие научных школ по ряду направлений подготовки;
 - Необоснованно массовая подготовка специалистов естественно-научного и гуманитарного профиля без наличия научных школ в этих направлениях;
 - Избыточное количество многопрофильных вузов, не соответствующее потребностям регионального развития;
 - Диспропорция в подготовке кадров;
 - Несовершенство программного обеспечения ИС-вуз, Платон;
 - Финансирование вузов сегодня не соответствует уровню минимальных расходов с учетом реального ценообразования. Система высшего образования недофинансируется;
 - Средняя зарплата преподавателей является одной из самых низких в мире;
 - Сильно устарела инфраструктура вузов;
 - Несбалансированность содержания образовательных программ;
 - Наука не координируется единственным органом;
 - Слабая связь науки, образования и производства;

- Образовательные результаты не являются ориентиром для разработки образовательных траекторий – преобладает формальный подход по названию курсов;
- Отсутствие единого подхода к организационно-правовым формам вузов (АО, ТОО, ОО, УО и др.);
- Несоответствие компетентностного профиля выпускников вузов требованиям профессионального сообщества;
- Оторванность образования от науки и бизнеса;
- Барьеры при внутренней академической мобильности – разная стоимость обучения;
- Несовершенство признания предыдущего обучения;
- Низкий уровень мотивации труда научных работников в системе высшего образования РК;
- Отсутствие плановой системы повышения квалификации;
- Нарушение прав выпускников вузов, не изучавших в колледжах предметы выносимые на КТА;
- Слабый уровень владения ППС иностранными языками;
- Недостаточное использование ППС и исследователями научных баз данных.

О–возможности

- Внимание государства к системе высшего и послевузовского образования;
- Обучение по международным грантам и программам;
- Финансирование высшего образования из средств местного бюджета;
- Диверсифицированное подключение к базам данных;
- Географическое положение Казахстана – в центре Евразии;
- Расширение сотрудничества со странами Центральной Азии;
- Развитие ИТ;
- Изменение критериев внешней оценки деятельности вузов.

Т – угрозы

- Утечка талантов;
- Рост конкуренции вследствие глобализации образования;
- Преобладание дистанционного образования;
- Снижение потребности в очном обучении в связи с развитием ИТ;

- Дисбаланс трудовых ресурсов;
- Не сформированность общественных механизмов;
- Пассивность стейкхолдеров в обеспечении качества высшего образования;
- Демографический кризис;
- Потеря привлекательности казахстанского образования для иностранных студентов;
- Барьеры для поступления иностранных студентов в казахстанские вузы;
- Неготовность профессионального сообщества к участию в образовательном процессе вузов и сертификации специалистов;
- Активная конкуренция со стороны российских вузов и др. конкурентов;
- Недобросовестная конкуренция;
- Сокращение государственного финансирования;
- Отток кадров в другие сферы;
- Количество обучающихся по программам PhD не будет покрывать потребности вузов и НИИ в остепененных кадрах.

Приведем ниже перечень возможных мероприятий, составленных на основе анализа использования сильных сторон и минимизации слабых сторон.

Таблица

**Перечень возможных мероприятий,
направленных на продвижение в ГИК
(S) Использование сильных сторон
S – сильные стороны**

Существование точки роста - АОО «Назарбаев университет» - университет мирового класса	Проведение семинаров – тренингов Проведение вебинаров Апробация моделей управления
Программа «Болашак»	Обучение по тем специальностям послевузовского образования, по которым нет специалистов в РК
Открытость	Создание образовательного он-лайн ресурса с размещением курсов ведущих казахстанских и зарубежных ИПС
Стремление к международному партнерству	Франчайзинг лучших образовательных программ вузов входящих в ТОП 200 межд. рейтингов Создание совместных научных центров на базе казахстанских вузов Бенчмаркинг моделей управления вузами в растущих развивающихся странах США, Китай, Малазия, Сингапур, Гонконг, Южная Корея Вхождение в международные организации. Например, PIASA

Академическая мобильность	Конкурсная модель распределения грантов по академической мобильности Диверсификация источников академической мобильности Привлечение банков для открытия линии кредитования академической мобильности казахстанцев Создание финансируемых программ академической мобильности для иностранных граждан
Полиязычное образование	Перевод на полиязычное обучение специальностей, связанных с профессиональной деятельностью в мультиязычной языковой среде. Например, Медицина, Юриспруденция, Международные отношения, Туризм, Социальная работа, Гостиничное дело и ресторанный бизнес и т.п.
Переход на трехуровневую систему подготовки	Проведение сравнительного анализа содержания ОП зарубежных вузов Проведение эксперимента по разработке нового содержания ОП на примере топовых специальностей признанных университетов Пересмотр наименований ОП магистратуры и докторантуры с целью их специализации Например, ВА Экология – МА Экология водных ресурсов Проведение УМС РУМС МОН РК анализа содержания ОП по курируемым специальностям Проведение УМС РУМС МОН РК сертификации, курируемых ОП Пересмотреть Классификатор специальностей с учетом мирового опыта Разработать Классификатор соответствия ОП высшего и послевузовского образования Введение блочно-модульного или смешанного способа организации учебного процесса
Внедрение принципов Болонского процесса	Выдача всеми вузами европейского приложения к диплому и EUROPASS Утверждение Концепций развития профильного образования. Например, инженерного.
Наличие в вузах программ двудипломного образования	Создание программ с признанием периодов обучения в другом вузе
Прозрачность принимаемых решений	Заключение договоров о частно-государственном партнерстве между вузами и МОН РК Детализация вклада вузов в реализацию ГПРО, Стратегического плана МОН РК Проведение открытых конкурсов на финансирование без учета форм собственности вузов
Наличие подписки на научные базы данных	Диверсификация полнотекстовых баз данных с учетом специфики вузов

(W) Минимизация слабых сторон

Старение оstepененных кадров	<p>Специальные программы подготовки докторов PhD в зарубежных вузах с учетом потребности в оstepененных кадров</p> <p>Открытие возможности платного обучения по программам докторантуры PhD</p> <p>Признание полученных в зарубежном вузе степеней на основе соискательства при условии соответствия казахстанским требованиям</p> <p>Изучение зарубежного опыта по подготовке оstepененных кадров (В Австрии – докторантура , как образовательная программа, докторантура PhD, как программа подготовки преподавателей вузов)</p>
Отсутствие системы достоверной образовательной статистики	<p>Разработка новой системы образовательной статистики на основе подходов Института статистики ЮНЕСКО</p> <p>Создание системы мониторинга деятельности вузов и оперативного анализа</p> <p>Разработка программного обеспечения для проведения мониторинга</p> <p>Проведения анализа панельных данных вузов</p> <p>Интеграция баз данных по трудоустройству с базами налоговых органов</p>
Затраты на образование составляют 3,8% при рекомендуемых ЮНЕСКО 5-7%. При этом доля государственных затрат на профессиональное образование остается стабильно низкой в пределах 0,5-0,8% от ВВП – Выступление Министра – Парламентские слушания. (В 2013 году расходы на систему образования в Казахстане составляют 0,4% от ВВП - ЦБПИАМ)	<p>Диверсификация источников финансирования образования</p>
Низкая оценка в ГИК качества школ менеджмента	<p>Правильный перевод для проведения анкетирования, не «качество менеджмента школ», а качество «школ менеджмента (экономических вузов)»</p> <p>Создание программы развития экономических вузов</p> <p>Проведение УМС по вопросам обеспечения качества подготовки экономистов</p>
Низкая оценка в ГИК сотрудничества вузов с бизнесом	<p>Создание системы налоговых льгот для бизнес-организаций, сотрудничающих с вузами</p>
Неравномерное распределение грантов по регионам	<p>Концентрация малочисленных специальностей</p> <p>Равномерное распределение грантов на основе анализа потребностей регионов</p>

Отсутствие научных школ по ряду направлений подготовки	Целенаправленная подготовка по приоритетным научным школам
Необоснованно массовая подготовка специалистов естественно-научного и гуманитарного профиля без наличия научных школ в этих направлениях	Изменение квалификационных требований, предъявляемых при лицензировании
Избыточное количество многопрофильных вузов, не соответствующее потребностям регионального развития	Изменение квалификационных требований, предъявляемых при лицензировании
Диспропорция в подготовке кадров	Создание системы квот (ограничений) по подготовке на платной основе для вузов в зависимости от их ресурсов
Несовершенство программного обеспечения ИС-вуз, Платон	Создание рабочей группы с участием представителей ИТ подразделений вузов с целью модернизации ПО и расширения его возможностей
Финансирование вузов сегодня не соответствует уровню минимальных расходов с учетом реального ценообразования. Система высшего образования недофинансируется. Средняя зарплата преподавателей является одной из самых низких в мире	Реформирование финансовых инструментов ценообразования на основе бенчмаркинга Контроль за стоимостью обучения и затратами на ОП со стороны ККСОН Включение обязательств по финансированию ОП в договор о ГЧП между вузом и МОН РК
Сильно устарела инфраструктура вузов	Разработать систему мер по привлечению средств бизнеса для финансирования образования. Создать точки взаимодействия с бизнесом – кафедры, лаборатории, центры на базе предприятий.
Несбалансированность содержания образовательных программ	Проведение УМС РУМС анализа содержания и компетентностных результатов обучения ОП
Наука не координируется единственным органом	Создание единого Стратегического плана развития науки и инноваций
Слабая связь науки, образования и производства	Проведение конкурса инновационных проектов Создание нового типа практико(бизнес)-ориентированных университетов, реализующих программы дуального образования Включение в Типовые учебные планы непрерывной практики со 2 курса
Образовательные результаты не являются ориентиром для разработки образовательных траекторий – преобладает формальный подход по названию курсов	Разработка рабочими группами МОН РК компетентностной модели результатов обучения с учетом требований профессиональных стандартов Разработка УМС РУМС МОН РК методики формирования образовательных траекторий, направленных на достижение образовательных результатов

Отсутствие единого подхода к организационно-правовым формам вузов (АО, ТОО, ОО, УО и др.)	Определение типовых форм собственности вузов и составление типовых уставов вузов с учетом организационно-правовых форм
Несоответствие компетентностного профиля выпускников вузов требованиям профессионального сообщества	Проведение Национальной палатой предпринимателей масштабного проекта по выявлению требований профессионального сообщества
Оторванность образования от науки и бизнеса	Изменение квалификационных требований, предъявляемых при лицензировании вузов: снижение доли штатных ППС, с целью привлечения преподавателей из бизнес-среды и науки на основе совместительства
Барьеры при внутренней академической мобильности – разная стоимость обучения	Выравнивание стоимости обучения между вузами, имеющими особый статус и обычными вузами. Выделение дополнительных финансовых средств для развития вузов, имеющих особый статус, путем целевых программ
Несовершенство признания предыдущего обучения	Разработка механизма признания предыдущего обучения через систему независимых центров признания квалификаций и/или вузы
Низкий уровень мотивации труда научных работников в системе высшего образования РК	Разработка рекомендаций для вузов по планированию всех видов учебной нагрузки Выделение новых видов должностей ППС: профессор – исследователь, доцент-исследователь
Отсутствие плановой системы повышения квалификации	Разработка НПА, регламентирующих повышение квалификации, дополнительное обучение, образования на протяжении всей жизни и взаимосвязь этих видов обучения с присвоением квалификаций
Нарушение прав выпускников вузов, не изучавших в колледжах предметы выносимые на КТА	Прием в вузы выпускников, завершивших программы ТиПО (соответствующего уровня) на основе Сертификатов о присвоении квалификации по итогам НОК
Слабый уровень владения ППС иностранными языками	Создание в вузах механизмов стимулирования владения иностранными языками, изменение квалификационных требований к должностям ППС
Недостаточное использование ППС и исследователями научных баз данных	Ревизия в вузах использования полнотекстовых баз данных в учебном процессе и научных исследований

Выявленные проблемы делают необходимым принятие кардинальных мер по модернизации системы высшего образования страны. Цель новой программы модернизации: повышение

ние качества высшего образования и подготовка специалистов, способных обеспечить качественный скачок экономики Казахстана, для решения задачи вхождения в 30 наиболее конкурентоспособных стран мира.

А.Р. Турганбаева, М.А. Скиба (г. Алматы, Казахстан)

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

*Статья поддерживается грантовым финансированием по теме
прикладных научных исследований 3639/ГФ4*

*Казахский национальный университет им. Аль-Фараби,
Новый экономический университет им. Т. Рыскулова*

Современное общество вносит свои коррективы в процесс подготовки специалистов в вузе. Преподавателю в наше время уже недостаточно быть источником знаний, ему необходимо обладать профессиональной компетентностью и как преподавателю и как специалисту в конкретной предметной области. Компетентность преподавателя непосредственно влияет на спектр сформированных компетенций у обучающихся и уровень их сформированности.

Рассмотрим модель взаимосвязи компетентности преподавателя и образованности обучающегося в вузе (рисунок 1), реализуемую в ходе взаимодействия с е-портфолио. Основой этой модели является образовательный процесс с использованием е-портфолио, который начинается с планирования и заканчивается контролем. Через него осуществляется взаимовлияние компетентности преподавателя и образованности обучающегося. Каждой компетенции преподавателя соответствует компетенция обучающегося. Так наблюдается взаимодействие компетенции проектирования образовательного процесса преподавателя и компетенции выявления образовательных потребностей у обучающихся. Если обучающийся выдвигает определенные требования, соотносящиеся с требованиями современного общества, то и преподаватель при планировании образовательного процесса будет учитывать темы, отвечающие выдвигаемым требованиям.

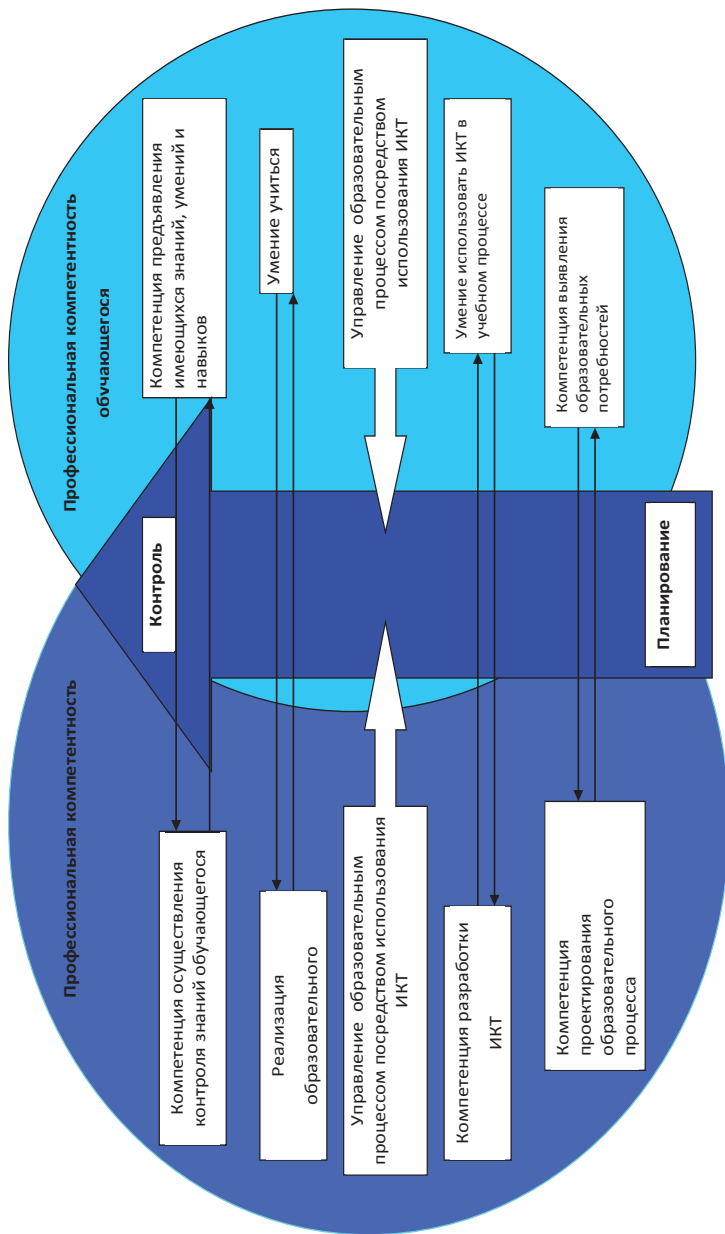


Рисунок 1 - Модель взаимосвязи профессиональных компетентностей преподавателя и обучающегося в вузе

Компетенция разработки ИКТ преподавателем подчеркивает необходимость умения использовать ИКТ в учебном процессе обучающимся. При применении компетенции «Реализация учебного процесса» раскрывается компетенция выявления имеющихся знаний, умений и навыков обучающимися не только при выполнении самостоятельной работы студента под руководством преподавателя (СРСР) и самостоятельной работы (СРС), но и при проведении тестов, экзаменов и т.д. И, в целом, компетенция осуществления контроля знаний обучающегося полностью проявляет компетенцию обучающегося – умение учиться.

Таким образом, компетенции, составляющие компетентность преподавателя, через образовательный процесс в вузе оттачивают компетенции обучающегося так, чтобы они повлияли на формирование его профессиональной компетентности. Учитывая многоаспектную взаимосвязь компетенций преподавателя и формируемой профессиональной компетентности обучающегося, их взаимодействие материализуется через заполнение е-портфолио.

На основе таксонов Блума, которые включают несколько когнитивных уровней знаний, умений, навыков и компетенций, можно определить основные виды предлагаемых обучающемуся действий (таблица 1), выполняемых при работе с е-портфолио и направленных на формирование профессиональной компетентности.

Таблица 1.

Основные виды предлагаемых обучающемуся действий, выполняемых при работе с е-портфолио

Уровень	Определение	Виды предлагаемых обучающемуся действий
Знание	Уровень запоминания. Студент вспоминает методы, процессы, примеры, классификации, структуры и т.д.	Определите, перечислите, опишите, постройте, сделайте выводы, укажите, перечислите, покажите, расскажите, вспомните, найдите отличия
Понимание	Низший уровень понимания. Студент осваивает материал и использует его без увязки с другими темами	Сравните, найдите различия, объясните, найдите связь, продемонстрируйте, приведите пример, сделайте вывод, перефразируйте

Уровень	Определение	Виды предлагаемых обучающемуся действий
Применение	Уровень возможности использования информации и идей в конкретной ситуации	Примените, разработайте, выразите согласие/несогласие, спланируйте, решите, подтвердите, защитите
Анализ	Уровень умения объединять информацию и использовать взаимосвязи по отдельным темам для объяснения, как она действует, каким образом ею можно управлять и какое она оказывает воздействие	Разделите, перечислите, постройте, сделайте выводы, найдите отличия, проанализируйте, классифицируйте, сравните, проранжируйте, подчеркните, выберите, отделите
Синтез	Уровень построения взаимосвязей, на котором студент объединяет информацию в единое целое.	Обсудите, проиллюстрируйте, выделите, проследите, создайте, сформулируйте решение, предложите план, предложите гипотезу, объедините, постройте, установите взаимосвязь, выработайте
Оценка	Уровень построения суждений о точности и надежности информации или методов, на основе обоснованных расчетов и критериев.	Оцените, защитите, покритикуйте, интерпретируйте, выберите, примите решение

Представление образовательного е-портфолио обучающегося, формирующегося в рамках учебной дисциплины, в общем виде можно рассматривать как нечеткое подмножество коррелирующего с критериями профессиональной компетентности будущего учителя информатики. Продемонстрируем возможность формирования и демонстрации степени сформированности компетенций на примере дисциплины «Менеджмент информационных систем».

Понимание роли ИКТ в развитии общества можно показать с помощью эссе по теме «Роль ИКТ в дальнейшем преобразовании общества». А понимание влияния ИКТ на систему образования с помощью эссе «Возможности использования ИКТ в образовательном процессе» или «Положительные и отрицательные стороны использования ИКТ в образовании».

Умение осуществлять отбор и систематизацию материала в целях управления знаниями можно показать посредством

формирования логико-дидактического анализа темы, глоссария, графы связей основных понятий темы, каталога дополнительного материала (программных средств, баз данных, баз знаний, Интернет-ресурсов). В целях демонстрации понимания специфики проявления качеств личности в общении посредством ИКТ можно представить анализ названий электронных адресов и образцов деловой переписки, обзор персональных сайтов и подготовленных презентаций.

Таким образом, для каждой компетенции преподаватель может сформировать перечень заданий, на основе анализа которых можно оценить степень сформированности профессиональных компетенций.

Содержание «Портфолио», способы и темп его заполнения позволяют оценить степень сформированности профессиональной компетентности обучающихся в разрезе ее составляющих, в том числе и оценить сформированность компетенций, таких как: развитость педагогических умений (аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных); сформированность исследовательских навыков (умение определить проблему, сформулировать исследовательскую задачу, наметить пути ее решения и т.д.); наличие коммуникативных решений (работать в команде, выступать, четко и аргументированно излагать свои мысли); сформированность навыков самоконтроля и самооценки (самокритичность, умение работать над ошибками и т.д.).

Однако преподаватель должен обладать не только умением анализировать модель профессиональной компетентности обучающихся, но и на основе оценки степени сформированности ее отдельных составляющих оценить степень сформированности профессиональной компетентности будущего специалиста как целостной системы, обладающей синергетическим свойством.

Таким образом, применение е-портфолио как средства оценки компетенций позволяет преподавателю объективно оценить обучающегося. В тоже время можно констатировать прямую зависимость между профессиональными компетенциями преподавателя и обучающихся.

О.В. Абросимова, А.А. Смирная (Красноярск)

НАСИЛИЕ В СЕМЬЕ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНО- ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Студентка 4 курса Сибирского государственного
технологического университета;*

Канд. пед. наук, доц. кафедры психологии и педагогики

Сегодня проблема насилия получила обширный резонанс. Распространение насильственных форм проявляется в различных сферах жизни человека и становится одной из волнующих проблем сегодняшнего дня. В 70-е годы XX века насилие в семье в странах Европы и Америки было признано социально-психологической проблемой на государственном уровне. В России же о насилии в семье открыто заговорили только в начале 90-х годов. По данным официальной статистики каждая четвертая российская семья повержена насильственным действиям, а процесс криминализации семьи не только не ослабевает, а, наоборот, с каждым годом усиливается [2]. На сегодняшний день известно, что насилию подвержен каждый член семьи: женщина, мужчина, ребенок, престарелый.

Существует предположение о том, что склонность к насилию у человека возникла вследствие его связи с животным миром, так как многие животные являются хищниками, включая и семейство приматов [5]. Насилие поначалу имело пищевой характер и осуществлялось только по отношению к представителям других видов. В ходе антропогенеза, по мнению многих специалистов, смена отсталых видов гоминид более развитыми нередко приводила к планомерному уничтожению их как конкурентов в борьбе за территорию и ресурсы.

Следующий этап развития насилия отождествляется с возникновением христианства и ислама. Появился религиозный повод для войн: началась идеологическая борьба за насильственное внедрение единой веры – христианства и уничтожение язычества.

Столкновение антагонистических культур прослеживается во Второй мировой войне. Культурно-идеологическая несовместимость раздробляет государства и разные группы одного

и того же народа, что служит источником революций и гражданских войн. Затем велись войны за изменение политического режима. Примером является формирование «красного пояса» вокруг СССР в Европе и на Дальнем Востоке в первое десятилетие после Второй мировой войны, революция в Китае, а также превращение Германии, Италии, Японии и Южной Кореи в страны либеральной демократии проамериканского типа, войны корейская и франко-вьетнамская.

Сегодня проблема насилия остро звучит не только на государственном, но и бытовом уровнях. Решение такой социально-психологической проблемы, как насилие в семье, является одним из важнейших направлений в социальной политике многих стран. В современном обществе сложилось понимание необходимости предупреждения негативных последствий насилия, поэтому предпочтительными являются превентивные программы. В то же время не теряет актуальности развитие различных форм помощи пострадавшим от насилия, а также социальное реагирование на случаи насилия в семье, которое, в первую очередь, обеспечивается развитием законодательства в данной сфере.

Основополагающий документ ООН «О ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин» появился в 1979 году, однако и в начале второго тысячелетия проблема внутрисемейного насилия женщин волнует мировое сообщество. Сложность проблемы насилия в семье в социальном плане связана с тем, что ее решение зависит не от одного ведомства, а от совместной работы различных структур: правоохранительных органов, системы социальной защиты, медицинских и образовательных учреждений и др. Для социальной работы вопросы насилия в семейной жизни являются относительно новыми, особенно в нашей стране. Тем не менее, именно работник социальной сферы одним из первых выявляет эту проблему и начинает решать ее на уровне клиента, семьи, и это становится первым шагом на пути ее разрешения. Поэтому особую актуальность имеет подготовка специалистов, а также разработка и внедрение эффективных технологий социальной работы с членами семьи, подвергшимися насилию.

Для понимания проблемы насилия в семье и поиска путей ее решения большое значение имеет научное исследование дан-

ной проблемы. Проблема насилия и жестокости в семейных отношениях начала активно изучаться более 30 лет назад, и в настоящее время ее изучение продолжается. Среди зарубежных авторов, занимающихся проблемой насилия в семье, можно отметить Х. Кемпа, С. Чеса, А. Томаса, К. Хорни, М. Чанг, Ф. Левенталь. Различные аспекты сексуального насилия в семье исследовали П. Дейл, Д. Финкельхор, И.С. Кон и др. В работах Н. Шведовой рассматриваются вопросы, связанные с проблемами роста насилия во всех его формах. В совместной работе М. Пискаковой и А. Синельникова изучаются исторические и культурные аспекты домашнего насилия.

Разработкой мероприятий и технологий психологического сопровождения лиц, переживших насилие, в настоящее время занимаются зарубежные и российские авторы, такие как Л. Дамон, Дж. Аллан, С.Г. Кемпе, Д. Финкелхор, Р. Бэджли, И.М. Киннард, Л. Берковец, Н.К. Асанова, О.Ю. Злобина, Н.М. Платонова, Т.И. Шульга, Н.Д. Ярославцева и др. Теоретические подходы и практические методы оказания помощи детям, испытавшим насилие в семье, описаны Н.О. Зиновьевой, О.С. Мартыновой, Н.Ф. Михайловой, Е.В. Тарасевич и др.

Поскольку насильственные действия в семье являются распространенной формой целеориентированной и сознательной человеческой деятельности, они относятся к формам человеческой культуры. В связи с этим стоит рассмотреть основные этапы формирования и развития насилия, а также основные факторы, влияющие на данный процесс.

Под «насилием» понимается противоправное действие в отношении человека или общества. Данное понятие включает в себя следующие виды действий: убийство человека или причинение вреда его физическому и психическому здоровью; кража, уничтожение, порча имущества; ограниченная свобода передвижения или деятельность человека; занятие какой-либо деятельностью и исповедание той или иной идеологии; изменение политического или социально-экономического порядка общества; насильственная трансформация этнической, социальной, политической, конфессиональной идентичности человека.

Выделение данных видов действий носит условный характер. В социальной практике встречаются акты действий, которые совершаются одновременно или циклично.

Рассматривая вопрос насилия в семье через призму культурно-исторического развития общества, необходимо отразить понятие «культура». «Культура» означает социальный опыт, приобретенный человечеством или отдельным этносом на протяжении исторического развития [2]. Культура отрефлексирована через законы, традиции, обычаи, систему ценностей, социальные роли, языки социальной коммуникации, что передается от поколения поколению [3].

Каждый этнос на генном уровне передает свой социальный опыт, историческую судьбу, значимую информацию, которые являются определяющими факторами формирования культуры данного народа. Разные народы стоят на разных ступенях своего развития. Сегодня Землю заселяют этносы, находящиеся практически на всех известных этапах социально-культурного развития: от каменного века до постиндустриальной стадии.

В обществе отражением культуры насилия является государство. Культуре политического государства противостоит культура гуманного общества, которая строится на отношениях любви и человеческих ценностях (открытость, принятие, сензитивность к подлинным потребностям человека).

Семья является тем социальным институтом, который осуществляет транзакцию между гражданским обществом и человеком или политическим государством и человеком. Осуществление транзакции «государство-семья-человек» относится к типу педагогических отношений. Транзакция в системе «общество-семья-индивид» создается и поддерживается в целях обеспечения потребностей, прав и свобод. Социальные и межличностные (семейные) отношения выступают как средства самовыражения и развития личности.

Культура, основанная на насилии, стремится воспроизводить отношения через институты власти. Насилие замаскировано различными плодотворными целями.

К. Бейкер, размышляя о факторах семейного насилия, указывает на феномен маркетизации жизни части членов современного общества [1]. Человек старается быстро адаптироваться к новым условиям, действовать рационально, держать эмоциональную сферу под контролем. У многих людей профессиональная сфера является приоритетной по отношению к остальным жизненным сферам.

В этих условиях семейные проблемы как социального, так и психологического плана решаются непланомерно. Общение в семье становится редкостью. Традиции семейного завтрака или ужина отодвигаются на второй план. Нет времени поговорить со второй половинкой, уделить внимание ребенку, отсюда коммуникативная несостоятельность ведет к ссорам, появлению чувства вины. В результате домашний очаг становится местом, где человек испытывает фрустрацию и неудовлетворенность.

Б.Г. Тугельбаева [4] в качестве одной из причин риска насилия мужчин в отношении женщин указывает на жесткую систему гендерных ролей. Стремление мужчины испокон веков при любых жизненных обстоятельствах сохранить позицию добытчика и кормильца семьи ставит его в психологические и экономические рамки. Неудача при осуществлении данной роли приводит к алкоголизму, сокращению продолжительности жизни, криминальному риску, суицидальному поведению.

Таким образом, культура насилия – это набор допустимых норм совершения насильственных действий в отношении человека или общества. Есть основания полагать, что в ходе дальнейшего развития человека насилие начнет утрачивать свою специфическую культурологическую функцию, выработанную веками истории, которая могла регулировать его формы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бейкер, К. Влияние сталинских репрессий конца 30-х годов на жизнь семей в трех поколениях [Текст] / К. Бейкер // Обыкновенное зло: исследования насилия в семье / Сост. и ред. О.М. Здравомыслова. – Москва: Едиториал УРСС, 2003. – С. 43 – 74.
2. Козырев, Г.И. Введение в конфликтологию [Текст] / Г.И. Козырев. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – 176 с.
3. Потапова, Е. «Стокгольмский синдром»: женщины и избивающие их мужчины [Текст] / Е. Потапова // Насилие и социальные изменения: теория, практика, исследования. – Москва, 2000. – Вып. 2–3. – С. 54 – 63.
4. Тугельбаева, Б. Г. Проблемы предупреждения преступного насилия в отношении женщин [Текст]: Монография /

- Б. Г. Тугельбаева. – Бишкек: Кыргызско-Российский славянский университет, 2003. – 376 с.
5. Флиер, А. Я. Культурология для культурологов [Текст] / А. Я. Флиер. – Москва: Академический Проект, 2000. – 496 с.
 6. Флиер, А. Я. Культурогенез [Текст] / А. Я. Флиер. – Москва: Наука, 1995. – 128 с.

О.Б. Аскарова (Тюмень)

ВНЕУЧЕБНАЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Доцент. Тюменский государственный институт культуры

Научно-исследовательская работа (НИРС) связана с различными формами привлечения обучающихся к научной работе и является важнейшей составляющей, способствующей формированию грамотного, высококвалифицированного специалиста. Данный вид деятельности направлен на формирование навыков научно-исследовательской работы в профессиональной области, формированию навыков реферирования, обзора и анализа научных источников.

Требования к научной компетенции выпускников вуза постоянно ужесточаются и совершенствуются. Условием активизации научно-исследовательского потенциала являются в числе других: способность и готовность выполнять научно-техническую работу, научные исследования в исследовательской группе; способность осуществлять авторскую и редакторскую деятельность в коллективных сборниках и монографиях; способность и готовность осуществлять различные исследования в социально-культурной сфере и многое другое. Следовательно, данные знания и умения способствуют комплексному формированию общекультурных и профессиональных компетенций, получению навыков самостоятельной научно-исследовательской работы, развитию творческого мышления. В связи с этим научно-исследовательская работа является обязательной для каждого студента, а в учебный план включен курс по изучению основ научных исследований.

НИРС подразделяется на два вида: НИРС, включенная в учебный процесс (обязательная часть учебного плана), – напи-

сание рефератов, выполнение курсовых и дипломных работ с элементами исследований; НИРС, выполняемая во внеучебное время (сверх учебных планов), – научно-практические мероприятия: выступление с докладами на научных конференциях, участие в студенческих олимпиадах, конкурсах и выставках. Выбор того или иного вида работы зависит от целей и содержания исследований. Отметим, что исследовательская работа обучающихся творческим специальностям тесно связана с внеклассной исполнительской деятельностью. Если практика публичных выступлений позволяет преодолеть боязнь выступлений перед аудиторией, формирует профессиональное мастерство музыканта-исполнителя, помогает адаптироваться к стрессовым ситуациям, то знания по психологии художественного творчества, полученные в исследовательских проектах, сделают эту работу осмысленной и ускорят ее.

К основным формам НИРС внеучебной исполнительской деятельности относятся:

- *Написание статей и докладов* – помогает в приобретении опыта сбора и анализа информации, учит работе с разными видами информационных источников (периодика, научная и методическая литература, интернет).
- *Выступление на научных конференциях* – оттачивает ораторское мастерство, формирует способность выступать перед широкой аудиторией. Весьма эффективными являются студенческие конференции по итогам научно-исследовательской работы, которые проводятся в рамках дней студенческой науки.
- *Участие в научно-практических семинарах* – способствуют формированию самостоятельности суждений, вырабатывает умение выражать и отстаивать собственные взгляды и мысли, а также аргументировать их.

Совершенствование этих навыков и умений позволяет обучающимся понять суть будущей практической деятельности, а вузу – воспитать профессионально подготовленных специалистов. Развитие компетенций в музыкально-просветительской деятельности способствует пропаганде достижений музыкального искусства, в частности, выступление с концертами и лекциями в учебных заведениях и учреждениях культуры. А выполнение НИРС обеспечивает решение следующих задач: формирование научного мировоззрения, овладение специаль-

ностью, развитие инициативы и способности применять теоретические знания в своей практической работе, расширение теоретического кругозора и научной эрудиции будущего специалиста. Таким образом, научно-исследовательская внеучебная работа студентов творческих специальностей должна быть ориентирована на повышение качества подготовки и создания механизмов эффективного освоения компетенций, необходимых в профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Холоденко, В. Если довериться музыке, она все сделает сама [Текст]: [интервью с пианистом] / В. Холоденко; беседа вела М. Э. Броканова; подгот. текста С. М. Елина // Piano Форум. – 2015. – №1. – С.7 – 12.
2. Методологическая культура педагога-музыканта [Текст] / под ред. Э.Б. Абдуллина. – Москва: Academia, 2002. – 269 с.

А.В. Богатырев (Тольятти)

КОГДА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ ПОЯВИЛОСЬ СЛОВО «ТЕАТР»?

Кандидат исторических наук

Считается, что лексема «театр» проникла в русский язык в большей степени благодаря знатному российскому столынику, государственному деятелю Петру Андреевичу Толстому (1645–1729), совершившему в 1697–1699 гг. путешествие в Западную Европу и там узнавшему это «иноземное» слово [13; 18, с. 157; 17, с. 14; 24, с. 407; 8, с. 73]. Данная информация имеется и в своеобразной «театральной энциклопедии», где появление слова «театр» также связывается с П.А. Толстым [12, с. 94]. Однако при изучении донесений российского резидента (постоянного дипломатического представителя) в Речи Посполитой (1673/1674–1677 гг.) Василия Михайловича Тяпкина был обнаружен документ, представляющий этимологию «театра» в несколько ином ракурсе.

В письме от 20 (22?) января (или после 2 февраля) 1676 г. В.М. Тяпкин описывает торжество по случаю коронации польского короля Яна III Собеского (1674–1696) в Кракове в том же

году. В числе мероприятий на площади перед ратушей «в рынку самом» было устроено нечто вроде театрализованного действия с кланяющимся «польским орлом» (символом Польского государства): «...И <...> привели королевского величества на горнее место и посадили его на престоле; над престолом сверху балдахин высоко был завешен с орлом белым. Егда королевское величество восходил на горнее место, тогда орел устроенной, яко живой кланялся королевскому величеству и крылами трепетал...» [7, с. 325–326]. Именно эту площадь с установленным на ней «горним местом» (сценой, возвышением) резидент и называет «Театрум» – «театром» [РГАДА, ф. 79, д. 178, л. 57]. В этом отношении употребление слова В.М. Тяпкиным близко к его значению в начале XVIII в., когда была построена «Комедиальная храмина» (завершена в 1703 г.), имевшая «*театрум*» – «помост сцены» [21, с. 243].

В Польше в старину «*театрумом*» называли особое место, на котором король принимал присяги от городских властей [27, s. 21]. Одним из назначений «*театрума*», связанного с темой «маестата» (т.н. «королевского достоинства»), была глорификация деяний монарших персон [26, s. 6]. «*Театрум*» В.М. Тяпкина в соответствии с польской традицией имел исконную связь не с «прохладными» развлечениями (как у П.А. Толстого), а скорее с репрезентацией королевской власти.

Слово «*театр*» использовалось дипломатом несколько в ином смысле, чем оно употребляется сейчас – не само представление, а место его свершения без особой привязки непосредственно к театральному действию. В этом значении лексема, использованная В.М. Тяпкиным, была близка к греческому “*theatron*”, означавшему также «место действия» [4, с. 258]. «Театр» (“*theatrum*”) заимствуется резидентом и как урбоним – одно из старых названий части «Главного Рынка» (площади) в Кракове XVII–XVIII вв. Таким образом, здесь мы имеем дело с проигнорированным российскими словарями необычным примером этимологии этого «термина».

Прежде исследователи, касаясь истории проникновения «*театра*» в русский язык, называли его французским «гастролером» [20, с. 968; 19, с. 377; 3, с. 28], или, опираясь на записки П.А. Толстого [24, с. 407], намекали на итальянское «гражданство» слова. Теперь с большей долей уверенности можно

утверждать, что изначально лексема была заимствована и как часть польской культуры.

В научных исследованиях это «лексическое новаторство» В.М. Тяпкина никак не отмечено. Что касается бытования слова до резидента, то Епифаний Славинецкий (?–1675) вместе с единомышленниками в 1650-х гг. готовил перевод “*Theatrum Orbis Terrarum*” Яна Блау [9], однако написание лексемы как «*театр*» на данном этапе не встречается. К этому же периоду относится и другой перевод с упоминанием «театрума», но его дата подвергнута сомнению [1, с. 407].

Наиболее раннее по времени употребление слова «*Театрум*» в русском языке относится к 1670 г., когда в Холмогорском монастыре была написана, а вернее, составлена в основном из переводов Марко Поло, М. Бельского, атласов Г. Меркатора и А. Ортелиуса [6, с. 180–181] «Космография (или Козмография), сиречь описание сего света земель и государств великих». Данный пример уже встречался в научной литературе (Русская речь, 1971, с. 99) [11, с. 41], но в словарных статьях к этимологии «*театра*» пока не привлекался. В нем находим информацию о японском театре (Но или Кабуки?): «...Поставил *театрум*, то есть каменное зело высокое здание... для всяких комедий...» [22, с. 45; 5, с. 34–35].

Однако удаленность монастыря не позволила в то время слову «*театрум*» широко распространиться за пределы обители. И хотя «Космография» использовалась для подготовки посольства Н.Г. Спафария (Милеску) в Китай в 1675–1678 гг., экзотические восточные реалии, в том числе японский «*театрум*», едва ли особо заинтересовали склонную к более понятной европейской культуре московскую знать.

Использование слова «*театр*» В.М. Тяпкиным, который употребил его как феномен европейской культуры в переписке с руководителем Посольского приказа боярином Артамоном Матвеевым (1626–1682) и тем самым как бы «ввел» в «крутоворот» дворцового быта, можно считать подлинно первым. Причем, если переводчики «Космографии» никогда лично не сталкивались с этим явлением и узнали о нем лишь по чужим впечатлениям, то первым настоящим контактом россиянина с «театром» следует называть не путешествие П.А. Толстого, а, видимо, «резидентство» В.М. Тяпкина.

Еще одно раннее упоминание «*Театрума*», значительно более известное, относится к 1681 г. (или в целом к последней трети XVII в.) – именно этой датой датирован экслибрис на переводе сочинения Джованни Ботеро (ок. 1540–1617) из библиотеки казанского митрополита Адриана [1, с. 406, 407, 409; 10, с. 19]. Правда, использовался он в ином значении (возможно, «обозрение», «обзор»), нежели у В.М. Тяпкина. К началу 1680-х гг. (рубеж 70–80-х гг. XVII в.) [15, с. 6; 2, с. 71] относится и труд Игнатия Римского-Корсакова (1639?–1701) «Генеалогия явленной от сотворения мира фамилии... Корсаков-Римских», в котором «*Театрум*» также упоминается в названии книги [2, с. 73].

Но все эти примеры более позднего происхождения, чем свидетельство В.М. Тяпкина и, в отличие от документа резидента, уже введены в научный оборот. Составители этимологических словарей, отмечая время заимствования «*театра*», продолжают указывать XVIII в. [16; 20, с. 968; 19, с. 377; 3, с. 28], или, в лучшем случае, в целом время Петра I [23 и др.], просто XVII в. (конец столетия) [14, с. 14; 4, с. 258].

Сложившуюся ситуацию можно объяснить тем, что в единственном изданном П.И. Ивановым еще в XIX в. объемном фрагменте статейного списка (отчета) В.М. Тяпкина [7, с. 305–327] с описанием того самого театрализованного «действия с орлом» [7, с. 325–326] лексема «*Театрум*» отсутствует. Она появляется только в неизвестном, неопубликованном письме дипломата, которое «затерялось» в безбрежном массиве дипломатической документации резидентуры, насчитывающей многие сотни листов.

Таким образом, термин «*театр*» проник в русский язык вместе с первыми попытками приобщения придворных кругов к европейской театральной культуре, имевшими место в правление Алексея Михайловича (1645–1676). Тогда театральные представления часто назывались просто «комедиями» («камедиями»), а помещения, где они проходили – «комедийными (комедиальными) хороминами», «храминами». Примерно за год до письма дипломата в 1675 г. в Москве при дворе пребывал (еще с 1672 г. – с самого «начала» театрального увлечения царя) пастор Иоганн Готфрид Грегори (1631–1675), стоявший «у истоков» театра на Руси. Большим ценителем «заморских игрищ» был уже упоминавшийся непосредственный «началь-

ник» В.М. Тяпкина А. Матвеев [25, с. 4, 5 и др.]. Вероятно, именно с интересом последнего к театральному искусству можно связать столь пристальное внимание резидента к этому виду времяпровождения и появление в его донесениях «театральной» тематики.

Со смертью Алексея Михайловича и воцарением Федора Алексеевича (1676–1682) интерес к театру угас. Забытым оказалось и новое слово «*театр*», использованное В.М. Тяпкиным. Лишь с приходом Петра I возрождается театральная культура и вновь появляется «*театрум*», только уже на страницах путевых заметок П.А. Толстого, с именем которого ранее и связывали проникновение лексемы в наш язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоброва, О. А. К истории библиотеки патриарха Адриана / О. А. Белоброва // Труды Отдела древнерусской литературы. – Ленинград, 1979. – Т. 33. – С. 406 – 414.
2. Богданов, А. П. Европейский историк в России XVII в. / А. П. Богданов // Россия и мир глазами друг друга: Из истории взаимовосприятия. – Москва, 2000. – Вып. 1. – С. 69 – 86.
3. Бычков, С. С. Текстовый альянс «книжные театры» как лингвокультурный феномен Раннего Нового времени: Дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 2014.
4. Глинкина, Л. А. Этимологические тайны русской орфографии [Текст] / Л. А. Глинкина. – Москва, 2006.
5. Ермакова, Л. М. Вести о Япон-острове в стародавней России и другое [Текст] / Л.М. Ермакова. – Москва, 2005.
6. Ермакова, Л.М. Описания Японии в старописьменной русской культуре XVII [Текст] / Л. М. Ермакова // Acta Slavica Iaponica. Т. 18. – Sapporo, 2001. – С. 175 – 205.
7. Иванов, П. И. Описание Государственного архива старых дел [Текст] / П. И. Иванов. – Москва, 1850.
8. Калинина, С. А. Репрезентация концептуализированного понятия «театр/theatre» в русской и английской картинах мира: Дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 2014.
9. Киселев, М.А. Форма правления и социальная иерархия в российской политической мысли XVII – первой четверти XVIII в. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://>

- www.runivers.ru/vestnik/issues/9130/479393/ – (Дата обращения: 12.03.15).
10. Ковалев-Случевский, К. Мост в будущее (беседа с академиком Д.С. Лихачевым) [Текст] / К. Ковалев-Случевский // Альманах библиофила. Вып. 11. – М., 1981. – С. 7 – 19.
 11. Марков, В. М. Формирование норм русского литературного языка [Текст] / В. М. Марков. – Ижевск, 1994.
 12. Метапоэтический словарь-конкорданс драматического текста А. П. Чехова [Текст] / Под ред. К.Э. Штайн. – Ставрополь, 2008.
 13. Мещерский, Е. История русского литературного языка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/meshch/10.php (Дата обращения: 12.03.15).
 14. Никифорова, Е. Б. Омонимы в истории языка: Взаимодействие тенденций (диахронический аспект) [Текст] / Е.Б. Никифорова // Вестник ТГПУ. Сер. Гуманитарные науки (филология). Вып. 5 (56). – Томск, 2006. – С. 11 – 16.
 15. Никулин, И. А. Обзор жизни и деятельности митрополита Игнатия (Римского-Корсакова) [Текст] / И. А. Никулин. – Санкт-Петербург, 2011.
 16. Откупщиков, Ю.В. Истокам слова. Рассказы о науке этимологии [Электронный ресурс] / Ю. В. Откупщиков. – Режим доступа: <http://genling.ru/books/item/foo/soo/zo000014/sto14.shtml>. – (Дата обращения: 11.03.15).
 17. Ротарь, В. В. Иноязычная лексика в текстах путевой литературы рубежа XVII – XVIII вв. [Текст] / В. В. Ротарь: Лингвокультурологический аспект: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2012.
 18. Сайнбаяр, В. Иноязычная лексика в путевых записках Петровской эпохи [Текст] / В. Сайнбаяр // Знание. Понимание. Умение. № 1. – Москва, 2007. – С. 154–159.
 19. Свиридова, М. Н. Этимологический словарь современного русского языка [Текст] / М.Н. Свиридова. – Москва, 2014.
 20. Современный универсальный словарь русского языка: 6 словарей в одном / Под ред. Ю. В. Алабугиной, О. А. Михайловой, Л. А. Субботиной, М. Э. Рут. – Москва, 2012.
 21. Старикова, Л.М. Немецкие комедианты у истоков русского театра [Текст] / Л. М. Старикова // Современная драматургия. № 3. – Москва, 2013. – С. 239–248.

22. Судаков, Г. В. История русского слова [Текст] / Г. В. Судаков. – Вологда, 2010.
23. Фасмер, М. Р. Этимологический словарь русского языка [Электронный ресурс] / М. Р. Фасмер. – Режим доступа: <http://znachenieslova.ru/slovar/fasmer/teatr> – (Дата обращения: 11.03.15).
24. Шапошников, А. К. Этимологический словарь современного русского языка. Т. 2. [Текст] / А. К. Шапошников. – Москва, 2010.
25. Шпаковский, И. И. Русский театр XVII в. [Электронный ресурс] / И. И. Шпаковский. – Режим доступа: <http://www.bsu.by/Cache/pdf/207253.pdf> – (Дата обращения: 11.03.15).
26. Pfeiffer, B. Caelum et regnum: Studia nad symboliką państwa i władcy w polskiej literaturze i sztuce XVII i XVIII stulecia [Text] / B. Pfeiffer. – Zielona Góra, 2002.
27. Tomkowicz, S. Ulice i place Krakowa w ciągu dziejów: Ich nazwy i zmiany postaci [Text] / S. Tomkowicz. – Kraków, 1926.

Н.А. Брюханов (Красноярск)

«РЕ-ФОРМА»: ЯЗЫК ИЛИ СОЗНАНИЕ?

Студент 2 курса Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Науч.рук. С.П. Штумпф, канд.филол. наук, доц. кафедры философии и социологии

Для изучения выбрано эссе Бродского Иосифа Александровича «Неотправленное письмо», написанное в 1963 году.

Исторический контекст:

Май 1963 года. По поручению АН СССР была организована орфографическая комиссия для ликвидации «противоречий, неоправданных исключений и труднообъяснимых правил» письма. Согласно разработанному проекту [4, с. 1-2] предполагались следующие изменения в правилах орфографии:

1. Оставить один разделительный знак ь: вьюга, адъютант, объем.

2. После ц писать всегда и: цирк, циган, огурци.

3. После ж, ч, ш, щ, ц писать под ударением о, без ударения - е: жолтый, желтеть.

4. После ж, ш, ч, щ не писать ь: настез, слышиш, ноч, вещь.

5. Отменить двойные согласные в иноязычных словах: те-нис, корозия.

6. Упростить написание н - нн в причастиях.

7. Сочетания с пол- писать всегда через дефис.

8. Изъять исключения и писать впредь: жури, брошюра, парашут; заенька, паенька, баеньки; достоен, заец, заечий; деревяный, оловяный, стекляный.

Такое упрощение орфографии объяснялось инициаторами:

1) Наличием в русском языке «противоречий, неоправданных исключений и труднообъяснимых правил».

2) Существенным облегчением правописания в результате реализации проекта преобразований.

3) «Гипнозом» привычки с апелляцией к реформе 1918 года (однако с того времени люди уже сумели овладеть предложенной грамматикой со всеми её иррациональными явлениями).

В 1964 году дискуссия относительно предстоящей реформы была приостановлена. В последующие годы комиссия не собиралась и в 1969 году прекратила своё существование в связи со смертью возглавлявшего её академика Виноградова.

Уже после обсуждения в профессиональных периодических изданиях, а именно: «Русский язык в школе», «Вопросы культуры и речи», «Учительская газета» – вышла в свет фундаментальная историческая работа «Обзор предложений по усовершенствованию русской орфографии (XVIII-XX вв.)» (1965), выполненная по заданию комиссии.

Вышеуказанные события послужили причиной написания Иосифом Бродским размышления-эссе под названием «Неотправленное письмо», целью которого была обоснованная критика данного проекта реформы русской орфографии. Его точка зрения относительно предполагаемых нововведений была выражена чётко и ясно, основой послужили следующие принципы:

1) Реформа русской орфографии есть реформа в самом полном смысле этого слова: Ре-форма. Она предполагает работу с некой формой, а именно: формой, в которую облачается язык в своём физическом выражении – письме.

2) В письме язык всегда пытается найти своё стопроцентное выражение. Это есть его цель, под которой подразумевается постоянное изменение формы (в частности, орфографии письма)

в непрерывном процессе её использования, т. е. в процессе эволюции.

3) В случае появления различных изменений в языковую систему язык демонстрирует свою эволюционную природу посредством создания определённых правил.

4) Искажение формы (письма) не в состоянии изменить основную функцию языка, но может обеднить её реализацию, лишив определённого количества аспектов и возможностей выражения, специфики способа передачи информации.

5) Реформа языка примитивными мерами отсечения и изоляции, предполагающая максимальное упрощение, уже есть обкрадывание языка. Сложность языка – не порок, а достояние народа, духовным богатством которого и является созданный им язык.

По мнению Иосифа Бродского, целью реформ должны быть поиски средств, позволяющих полнее и быстрее овладеть этим духовным богатством.

Исходя из вышеизложенного, сверхзадача языковых реформ должна заключаться в понимании изначальной психологии языка. Необходимо учитывать, какие параметры понимания бытия (основные категории мировосприятия в данном случае: время и пространство¹) заложены в языке как системе, и в какой мере доподлинно воспроизводится изначальная установка при повседневном использовании языка [5, с. 33, 36–37]. Необходимо уметь подбирать языковые средства, достаточные для выражения мысли в «живом» виде, в каком она родилась в сознании человека. Следует избавиться от установки: всякая выраженная словами мысль уже есть ложь и искажение изначально родившейся идеи.

6) Важно усмотреть связь орфографии с фонетикой, ибо как пишем, так и произносим. Упрощение правописания посредством сокращения количества букв даст на одну букву меньше в произношении, укорачивая произнесение слова во времени. Однако не следует забывать, что фонетика – языковой эквивалент осязания, это подтверждается таким подразделом фонетики, как артикуляция. Так как произнесение слова представляет собой совокупную работу определённых групп мышц и хрящевых тканей человеческого тела, фонетика признаётся чувственной основой языка [4, с. 28–36].

¹ Теория лингвистической относительности Сепира-Уорфа.

7) В словах со сдвоенными согласными в суффиксе, артикуляция дифтонгов – единственный ключ к качественному выражению в речи, поскольку слово ограничено порядком букв и смысловой ассоциацией. Из-за отсутствия каких-либо дополнительных указаний или ощущений каждая буква в письменной и устной речи имеет своё особое назначение. Если убрать из суффиксов со сдвоенной согласной одну повторяющуюся букву, останется лишь графическая оболочка, лишённая воздуха в прямом смысле слова² [4. с. 28-36]. С этой убранный буквой уходит воздух, а также и смысл.

8) Результатом таких экспериментов, как проект реформы 1964 года, станет язык, обеднённый фонетически и семантически.

И. Бродский резюмирует, что организаторы данной реформы предлагают линию наименьшего сопротивления, а не поиска средств, позволяющих органично выразить язык в полной мере на письме, не перегружая его деталями. Намеченный проект предлагает язык сокращать, а не изучать, выдвигая конечным продуктом «эрзац-грамматику».

9) Сталкиваясь с «труднообъяснимым» или чем-то иррациональным в языке, к таким явлениям следует подходить с величайшей осторожностью или даже с благоговением, так как это «иррациональное» уже само по себе и есть язык.

10) Сокращение и унификация языка, лишаящие его многообразия и речевой полифонии, являются, по словам автора, поисками «ножниц» вместо методов освоения языка как порождения духовного богатства создавшего его народа.

В разгар дискуссии относительно орфографической реформы русского языка размышление-эссе И. Бродского «Неотправленное письмо» опубликовано не было. Самиздатом распространялись лишь его стихи. С 29 ноября 1963 года в советской прессе развернулась травля поэта. Результатом преследований стал арест 13 января 1964 года и последующее предъявление судебного иска И. Бродскому по обвинению в тунеядстве и паразитическом образе жизни. В таких условиях публикация, а тем более какой-либо анализ широким кругом читателей того времени «Неотправленного письма» были невозможны. На наш взгляд, не удивительно, что

² *Артикуляция в фонетике.*

такой радикальный проект реформы не получил своего воплощения, так как очевидно, что научно обосновывать и закрепить на законодательном уровне предлагаемый вариант орфографии немислимо. Пример: Через настеж распахнутое окно невольно слышишь, как течот своим чередом жизнь циганского табора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрейченко, Л. Н. Русский язык: фонетика и фонология, орфоэпия, графика и орфография [Текст] / Л.Н. Андрейченко. – Москва: Флинта, 2003, С. 28–36.
2. Бродский, И. А. Неотправленное письмо [Электронный ресурс] / И. А. Бродский. – Режим доступа: http://lib.ru/BRODSKIJ/brodsky_prose.txt. – (дата обращения: 25.03.2015).
3. Лопатин, В. В. Русская орфография: задачи корректировки [Текст] / В. В. Лопатин // Новый мир. – 2001. – № 5.
4. Протченко, И. Предложения по усовершенствованию русской орфографии [Текст] / И. Протченко // Известия. – 1964. – 24 сентября.
5. Шарафутдинова, Н. С. Теория и история лингвистической науки: учебник [Текст] / Н. С. Шарафутдинова: Изд. 3. – Ульяновск: УлГТУ, 2012. – С. 33, 36–37.

М.Д. Ваджибов (г. Махачкала)

ТРАДИЦИОННОЕ И НОВОЕ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ БАКАЛАВРАМ В ДАГЕСТАНСКОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ АУДИТОРИИ

*Канд. филологических наук, доцент. Дагестанский
государственный университет*

В настоящей статье мы делаем попытку описывать традиционное и новое в преподавании русского языка и культуры речи (РЯ и КР) бакалаврам-первокурсникам в дагестанской поликультурной аудитории. При этом подчеркиваем, что вопрос о преподавании русского языка в многонациональной среде всегда актуален.

Программы Госстандарта (ФГОС ВПО РФ) постоянно обновляются согласно Болонскому процессу (уже разработаны программы нескольких поколений). В связи с этим формы преподавания материала и содержание тем часто меняются. Такая новизна не дает нам возможности работать целенаправленно и апробировать подготовленный к занятиям материал, ибо приходится регулярно обновлять программы. Эти непрерывные изменения в учебном процессе бакалавров не всегда результативны.

Как пишет В.И. Аннушкин, «Культура речи – чисто русский феномен, национальный термин, введенный в русскую науку в 20-30-е годы...» [1, с. 150] прошлого столетия. Такое понятие не используется в зарубежной филологии [1, с. 150]. И это стало традицией в русской научной и методической школе в течение всего XX века. Приблизительно через 80 лет, к началу нового тысячелетия, разрабатывают предмет «РЯ и КР» и вводят его в учебные планы ВПО, что, естественно, является новым в преподавании русского языка.

В последнее время по рассматриваемому предмету защищены диссертации, изданы монографии, учебники, учебные и учебно-методические пособия, курсы лекций, практикумы, статьи и т.д. Многие виды работ в публикациях и авторефератах диссертаций нацелены на продуктивное усвоение материала и являются нововведениями в образовании начала третьего тысячелетия. Считаем целесообразным использовать данные источники на занятиях по необходимости, ибо пользоваться всеми материалами не представляется возможным в связи со спецификой преподавания курса в дагестанской полиэтнической среде.

Отмечаем, что в последние несколько лет акцент делался на подготовке отдельных пособий по РЯ и КР как для специалиста, так и для бакалавриата: для юристов, психологов, технических направлений и т.д. (Введенская Л.А., Гананольская Е.В. и др.). Подготовить и издать такое учебное пособие для дагестанской высшей школы за минимальный промежуток невозможно. Для этого необходимо время на сбор необычного и нового материала и на его апробации в студенческой аудитории. При составлении пособия нельзя забывать о региональном компоненте и национальном колорите. Помимо этого, приходится

постоянно обновлять собранные для публикации записи в связи с изменениями в стандартах, о которых говорилось выше. Учитывая все изложенное, мы выпустили учебное пособие для бакалавров [3].

Интересным и частично новым является такой вид работы, как реферирование или доклад, чего не было в методике преподавания, например, практического курса русского языка. Вместо реферата или доклада бакалаврам можно рекомендовать подготовить сообщение по определенной теме на 5-7 минут. Кстати, авторы пособий по культуре русской речи предлагают не только доклады или рефераты. Так, например, Мурашов А.А. и Русецкий В.Ф. в пособии «Культура речи: Практикум» дают темы рефератов по курсу [6, с. 266-268], вопросы к зачету [6, с. 264-266], тренировочные лекции студентов на 15-25 минут [6, с. 268], теоретический материал, практические задания и пр. Учебник «Русский язык и культура речи» под редакцией Н.А. Ипполитовой охватывает все разделы предмета. При этом особо хочется выделить такие главы, как 1 [5, с. 28-61], 2 [5, с. 62-110] и 6 [5, с. 304-333]. Для современной учащейся молодежи определенную ценность представляет «Литература для обсуждения в аудитории», использованная в учебнике для вузов под редакцией В.Д. Черняк [8, с. 120, 136, 320 и др.]. Пособия такого типа подготовлены для всех российских студентов, что дает возможность пользоваться ими и в дагестанском вузе.

Новым кажется использование на занятиях минимумов, которые обязан усвоить бакалавр. Это лексический, акцентологический, произносительный, орфографический, грамматические (морфологический и синтаксический), терминологические минимумы по предмету и специальности. Такие минимумы должны отражать те явления, которые характеризуют процессы в русском языке последних 25-30 лет. Кроме того, эти минимумы должны быть связаны с будущей профессией, с социально-политической и политико-экономической ситуацией в республике, стране и мире. Правда, не все авторы дают в своих пособиях полный список необходимых минимумов. Заслуживают внимания те минимумы, которые указаны в учебном пособии «РЯ и КР» Л.А. Введенской и др. [4, с. 501-516]. Мы сделали попытку представить в словаре ряд минимумов, которые активно используются в дагестанской высшей школе [7].

Специфика курса позволяет всегда заниматься поисками новых приемов и методов в преподавании. Универсальность дисциплины, которая тесно связана с филологией, психологией и с другими предметами, подразумевает использование всех видов учебной работы, имеющих место в преподавании некоторых курсов. Это современный русский литературный язык, риторика, теория литературы, педагогика, этика и др. При этом своеобразие предмета и минимальное количество часов не дают нам возможности подробно изучать тот или иной вопрос. Мы лишь «поверхностно» рассматриваем ряд общетеоретических проблем преподавания, что также является новым. Правда, такое новое, носящее фрагментарный характер, не всегда способствует продуктивному усвоению предмета вчерашними школьниками, которые в основном самостоятельно должны изучать почти весь курс. У современных российских бакалавров имеются условия для подготовки к предмету и через электронные пособия, которыми изобилует Интернет. Таких возможностей не было у студентов советской эпохи. Возможно, самостоятельное изучение бакалаврами некоторых тем является новым в преподавании. Однако такой вид работы, на наш взгляд, без соответствующего преподавательского контроля не может быть результативным, так как при штудировании материала бакалавры часто пропускают главное. Самоподготовка по РЯ и КР на первом курсе не может быть полезной, ибо студент не приучен к работе с источниками. Несмотря на это, по Шахтинской программе самостоятельной работе выделяют большое количество часов.

Проверка бакалавров с помощью тестирования, распространенного не только в ряде вузов Дагестана, является относительно новой, хотя сам тест, разумеется, не определяет, грамотен ли студент или нет. Для тестирования бакалавров на занятиях по РЯ и КР можно использовать новые информационные технологии, однако эти технологии в корне должны отличаться от тестов с наводящими вопросами или подсказками. Новым должно быть не письменное или устное тестирование того, кого подвергают испытанию, а продуктивное общение преподавателя и бакалавра. Устная грамотность как эффективный тест должна способствовать аттестации студента. Новыми и результативными являются кейс-задания в тестах, кейс-стади,

конференции в онлайн, вебинары по вопросам культуры речи, диспуты, викторины, электронные олимпиады и пр. Образец кейс-заданий, которые разработаны для бакалавров с целью текущих, промежуточных и итогового контролей, нами уже опубликован [2, с. 101-102].

Занимательным и новым видом является и анкетирование, с помощью которого можно определить не только настроения бакалавров и их отношение к предмету и преподавателю, но и то, на что следует обратить особое внимание при преподавании предмета. Кроме того, анкетным способом можно обновлять содержание лекций и практических занятий, подбирая разнообразные сведения, факты и иллюстративный материал и учитывая пожелания опрошенных студентов-бакалавров и даже преподавателей.

Давно известно, что все новое – это хорошо забытое старое. В настоящее время ничего нового, возможно, не открыли, не изобрели, не придумали. Констатируем тот факт, что методисты и ученые умеючи прибегают к изобретенному ранее, пользуясь электронными средствами, благодаря чему задания кажутся новыми, хотя многие виды работ вроде бы давно применяются в преподавательской деятельности. Это и диктант по памяти, и творческая работа с использованием лексики по специальности, и диалоги в форме переговоров, и пр.

Подчеркиваем, что в статье мы не отразили огромное количество вопросов, которые так или иначе связаны с традициями и инновациями в русистике. Это и структура учебных пособий, и место риторики в преподавании культуры речи, и речевое общение, и наименование предмета, и т.д. Так, часто пособия по курсу называются несколько иначе, ср.: «Культура русской речи», «Практикум по культуре речи», «Стилистика и культура речи», «Риторика и культура речи» и др. Такие наименования не всегда отражают содержание основных вопросов по предмету, и в них часто пропускают раздел риторики или речевое общение.

Традиционными видами заданий прежде всего мы считаем те упражнения, которые используются в преподавании и которые нами взяты из учебников и учебных пособий советского времени для применения на занятиях с бакалаврами. Несмотря на это, в преподавании курса «РЯ и КР» новое превалирует над традиционным, потому что, стремясь к Евростандартам и

учитывая пожелания Болонского процесса, в России фактически отказались от советской системы образования. Тенденция имеет место и в дагестанской высшей школе, хотя в студенческой поликультурной аудитории важной остается работа над орфоэпией, орфографией, пунктуацией, стилистикой и развитием речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аннушкин, В. И. Язык и жизнь. Книга о русском языке – речи – слове [Текст] / В. И. Аннушкин. – М.: Русская школа, 2010. – 320 с.
2. Ваджибов, М. Д. Об использовании некоторых упражнений по акцентологическим нормам русского языка для выработки риторической грамотности бакалавров [Текст] / М. Д. Ваджибов // Современные тенденции языка и литературы. Материалы научно-практической конференции. – Нукус: Издательство «Каракалпакстан», 2015. – С. 97-103.
3. Ваджибов, М. Д. Русский язык и культура речи. Учебное пособие для студентов-бакалавров гуманитарных специальностей [Текст] / М. Д. Ваджибов. – Махачкала: Издательство ДГУ, 2013. – 134 с.
4. Введенская, Л. А. Русский язык и культура речи. Учебное пособие для вузов [Текст] / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Кашаева. – 18-е изд. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 544 с.
5. Ипполитова, Н. А. Русский язык и культура речи: учебник [Текст] / Н. А. Ипполитова, О. Ю. Князева, М. Р. Савова; под ред. Н.А. Ипполитовой. – М.: Проспект, 2014. – 448 с.
6. Мурашов, А. А. Культура речи: Практикум [Текст] / А. А. Мурашов, В. Ф. Русецкий. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 272 с.
7. Орфоэпический, лексический и грамматический минимумы. Краткий словарь по русскому языку и культуре речи для студентов первых курсов социального факультета и факультета психологии [Текст] / Сост. М. Д. Ваджибов. – Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2006. – 47 с.
8. Русский язык и культура речи. Учебник для вузов [Текст] / Под ред. В. Д. Черняк. – М.: Высшая школа, СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 509 с.

С.А. Вахрушев, А.А. Логинова (Красноярск)

К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА РАЗВИТИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

На сегодняшний день педагогика ставит перед собой совершенно иную цель, чем несколько десятилетий назад: сегодня целью учителя является не только передача готовых знаний обучающимся, развитие умений и навыков, связанных с этими знаниями, а в большей степени обучение процессу познания, универсальному алгоритму действий, справедливому для любой дисциплины и обеспечивающему накопление знаний и развитие умений и навыков обучающихся.

В данной статье рассмотрены межпредметные связи, их виды и функции, способ определения уровня межпредметности урока, а также метапредметные умения. Исследована взаимосвязь развития метапредметных умений и наличия межпредметных связей на уроке иностранного языка.

На сегодняшний день остается нерешенным вопрос, в какой именно форме – в форме элективного курса или отдельной дисциплины – следует проводить занятия по развитию метапредметных умений.

Понятие межпредметности рассматривалось многими учеными. Я.А. Коменский, Д. Локк, И.Г. Песталоцци уже говорили о взаимосвязанности дисциплин. Эта идея была одной из основных в теории трудовой школы Г. Кершенштейнера; В.Лай основывал свою «Школу действия» именно на принципе интеграции знаний. К.Д. Ушинский наиболее полно обосновал необходимость межпредметных связей в обучении. В 50–60 годы XX века межпредметные связи были рассмотрены на уровне средней школы такими учеными, как О.А. Абасзаде, Н.А. Лошкарева. Позже тема межпредметности была затронута уже в среднем профессиональном образовании Ш.М. Касабовым, П.Н. Новиковым, Н.А. Розенбергом, А.З. Шакирзяновым. В конце XX века закрепился термин «интеграция» как синоним

термину межпредметности и межпредметных связей. В это время проблемой межпредметности занимались В.Н. Максимова, М.М. Махмутов, Н.И. Резник.

В современной педагогике не существует единой дефиниции терминов межпредметности и межпредметных связей. Каждый автор вкладывает свое значение в данные термины. Причина такой разобщенности заключается в том, что межпредметные связи влияют на каждый аспект процесса обучения, начиная с постановки задач и заканчивая результатами обучения. Межпредметные связи, с точки зрения методики, это средство, обеспечивающее согласованность учебных программ и учебников по разным предметам. По мнению некоторых педагогов, – дидактическое средство повышения эффективности усвоения знаний, познавательной активности учащихся, их самостоятельности в процессе овладения знаниями, формирования их познавательных интересов. В своей работе мы опирались на определение В.Н. Максимовой: межпредметность как дидактический принцип, так как принятые за самостоятельный принцип межпредметные связи могут определять целевую направленность всех других принципов, подчиняя их решению основной задачи – формированию целостной системы знаний у обучающихся [3]. Такой принцип ориентирует на применение и синтез знаний и умений из разных предметов.

Как и дефиниция термина межпредметности, классификация видов межпредметных связей и их функций, взятые за основу нашей работы, принадлежат В.Н. Максимовой. Согласно ее теории существуют три функции межпредметных связей: образовательная, развивающая и воспитывающая. А сами межпредметные связи классифицируются ею на следующие виды: содержательно-информационные (фактические, понятийные, теоретические); философские; идеологические связи; операционно-деятельностные.

Тема межпредметности в современной педагогике активно разрабатывается последние 20 лет. Причина этому – разобщенность знаний, приобретаемых обучающимися. Как правило, обучение редко ориентировано на установление межпредметных связей среди дисциплин, что ведет за собой неумение обучающихся переносить методы познания, знания, опыт работы из одного предмета в другой. Это в свою очередь может привести

к неадекватному, разобщенному восприятию окружающей действительности. Однако до сих пор нет ответа на вопрос, как именно следует реализовывать межпредметные связи в обучении. Сегодня в Федеральном государственном образовательном стандарте прописаны метапредметные умения, которые должны быть сформированы у обучающихся по завершению обучения. Данные метапредметные умения ориентированы, как и межпредметные связи, на общие, универсальные умения обучающегося, способствующие его самостоятельной учебной деятельности во всех ее проявлениях. Так как межпредметные связи имеют в большей степени своей целью заострить внимание обучающегося на его междисциплинарных или метапредметных умениях, иначе говоря, универсальных учебных действиях, то мы делаем вывод о том, что межпредметность и развитие метапредметных умений (иначе: универсальных учебных умений) неразрывно связаны друг с другом.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту универсальные учебные действия – это основа умения учиться, формирующаяся в результате изучения всех без исключения предметов на ступени начального общего образования [4]. Универсальные учебные действия – это способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Или, иными словами, – совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [1].

Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы согласно ФГОС должны отражать: 1) умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; 2) умение продуктивно взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты; 3) владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения

практических задач, применению различных методов познания; 4) готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности; 5) умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач; 6) умение определять назначение и функции различных социальных институтов; 7) умение самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения; 8) умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения; 9) владение навыками познавательной рефлексии.

Таким образом, выделяются четыре вида универсальных учебных действий: 1) личностные; 2) регулятивные; 3) познавательные; 4) коммуникативные.

В течение последних десятилетий было выдвинуто множество предположений, как именно следует развивать метапредметные умения у обучающихся. До возникновения интереса к данной проблеме в педагогике было распространено мнение, что обучающиеся автоматически приобретают метапредметные умения в процессе обучения, а также что можно ввести параллельные обучению элективные курсы, с помощью которых возможно реализовать межпредметные связи школьных дисциплин и развить, таким образом, метапредметные умения. Ю.В. Громько разработал дисциплину «Метапредмет», подразумевающую несколько аспектов: «Знак», «Знание», «Проблема» и т.д. Данные способы развития универсальных учебных умений у обучающихся имеют как положительные, так и отрицательные стороны. Возможно, самой большой проблемой становится реализация таких способов, как элективный курс и отдельная дисциплина: такая форма требует дополнительных часов, учебно-методических комплексов, квалифицированных кадров.

Мы полагаем, что успешное развитие метапредметных умений находится в прямой зависимости от реализации межпредметных связей. Межпредметный урок, по нашему мнению, способствует развитию универсальных учебных умений, так как такой урок находится на периферии нескольких дисциплин и ставит перед обучающимися нестандартные задачи. Как правило, такие задачи требуют от обучающегося знаний и умений в рамках не одной дисциплины, а нескольких, однако при этом непосредственное решение такой задачи может находиться в об-

ласти метапредметности. Метапредметные задачи зачастую не предусматривают определенного решения, а обращают внимание на способ и аргументированность решения, на ход работы над решением задачи, на собственную оценку деятельности обучающихся.

Для доказательства выдвинутых нами предположений мы разработали серию межпредметных уроков по немецкому языку. Данные уроки являются межпредметными согласно методу выделения межпредметных связей по В.Н. Максимовой и реализуют межпредметные связи таких дисциплин, как немецкий язык, история, музыка, география, литература. Межпредметность урока достигается с помощью прочных связей нескольких дисциплин: иностранный язык в данной серии уроков выступает не как цель обучения, но как его средство. С помощью немецкого языка обучающиеся получают представление о географических объектах, исторических явлениях, музыкальных и литературных произведениях, связанных с тематикой серии межпредметных уроков. Чтобы зафиксировать влияние межпредметных связей на развитие метапредметных умений, нами будет дважды предоставлен обучающимся комплекс метапредметных контрольных заданий: до и после проведения серии уроков. Результаты выполнения данного комплекса позволят сказать, насколько эффективно применение межпредметных связей при развитии метапредметных умений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. Серия «Стандарты второго поколения» / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. – М.: Просвещение, 2009.
2. Квасных, Г.С. Межпредметные связи как принцип интеграции процесса обучения / Г.С. Квасных // Вестник ТГУ. – 2013. – №1. – С. 105-107.
3. Максимова, В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В. Н. Максимова. – Москва: Просвещение, 1988. – 191 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/336>. – (дата обращения: 01.09.2015).

Т.А. Голопятина (Кемерово)

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В КОЛЛЕДЖЕ

Кемеровский областной колледж культуры и искусств

Федеральный образовательный стандарт среднего профессионального образования наряду с требованиями к подготовке специалистов среднего звена указывает на возрастание роли самостоятельной работы студентов в процессе освоения профессиональной образовательной программы.

Под самостоятельной работой учащихся подразумевается такая работа, которая выполняется учащимися по заданию и под контролем преподавателя (но без его непосредственного участия) в специально поставленное для этого время. При правильно организованной самостоятельной работе обучающиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной цели, применяя при этом умственные усилия и выражая полученный результат умственных и физических действий.

Увеличение роли самостоятельной работы в учебном процессе (она составляет 50% объема времени, отведенного на обязательную учебную нагрузку по учебной дисциплине) подразумевает решение основных взаимосвязанных задач. Эти задачи направлены на создание педагогических условий, при которых студенты с удовольствием занимались бы самостоятельной работой и самостоятельно применяли получаемые знания в учебной и практической деятельности, а педагоги умело управляли бы этим процессом. При организации самостоятельной работы в учреждении среднего специального образования учитывается развитие как общих, так и профессиональных компетенций будущих специалистов, поэтому устанавливается взаимосвязь самостоятельной работы с профессиональной деятельностью, которая формирует профессиональные умения, систему знаний и личностные качества будущего специалиста.

Каждый урок должен быть направлен на формирование у студентов умения учиться, поэтому:

- самостоятельную работу необходимо организовывать во всех звеньях учебного процесса, в том числе и в процессе усвоения нового материала;

- у студентов необходимо вырабатывать активную жизненную позицию, делать их непосредственными участниками процесса познания;
- организация самостоятельной работы должна способствовать развитию мотивации учения студентов;
- самостоятельная работа должна носить целенаправленный характер, быть четко сформулированной;
- содержание самостоятельной работы должно обеспечивать полный и глубокий комплекс заданий студентам;
- в ходе самостоятельной работы необходимо обеспечить сочетание репродуктивной и продуктивной учебной деятельности студентов;
- при организации самостоятельной работы необходимо предусмотреть адекватную обратную связь, т.е. правильно организовать систему контроля.

Планируя самостоятельную работу студентов, преподаватель должен:

- выделить из содержания предмета материал, который студент может освоить самостоятельно;
- составить задания, направленные на формирование знаний, умений и компетенций;
- продумать задания репродуктивного и творческого характера, направленные на развитие специальных умений и индивидуальных особенностей студента.

В учебном процессе выделяют три вида самостоятельной работы: аудиторная, внеаудиторная, творческая (учебно-исследовательская).

Формы самостоятельной работы студента могут различаться в зависимости от цели, характера, учебной дисциплины, междисциплинарного курса или профессионального модуля, объема часов, определенных учебным планом на изучение материала. Существует три формы самостоятельной работы: фронтальная, групповая, индивидуальная.

Сущность фронтальной формы состоит в выполнении студентами задания, общего для всех. Каждый студент в достижении цели работает самостоятельно. Организация и руководство действиями студентов осуществляется общими приемами. Возможно коллективное достижение общей цели и задач, побуждающее студентов к взаимному действию. Эта форма целе-

сообразна в начале изучения темы и полезна при выполнении заданий по образцу.

Групповая форма используется в малых группах для совместной работы при выполнении практических заданий и для взаимной проверки заданий. Преимущества этой формы заключаются в том, что при обсуждении вопросов и ошибок, принятии коллективного решения неизбежно деловое сотрудничество. Целесообразна такая форма самостоятельной работы при проведении коллективного анализа заданий, ошибок, которые допускают студенты в процессе работы.

Индивидуальная форма предусматривает обязательное личное выполнение заданий, предлагаемое педагогом индивидуально каждому. Такая форма самостоятельной работы поможет студентам внести свой вклад в определение содержания работы, в выбор способов ее выполнения. В ходе этой формы осуществляется сотрудничество преподавателя и студента при выполнении трудных заданий. Прибегая к индивидуальной форме работы, можно приобщить к деятельности и слабоуспевающих студентов, стимулировать у них активность обучения. Индивидуальная форма самостоятельной работы очень целесообразна при необходимости дифференциации деятельности студентов.

Правильная организация самостоятельной работы студентов – залог ее успеха. Основным направлением в организации этого процесса является методическая обеспеченность в виде четких заданий на самоподготовку с конкретными способами их выполнения. Выбор вариантов заданий для самостоятельной работы студентов осуществляется в зависимости от их направленности. Так, для того чтобы студент овладел знаниями по теме на начальном этапе ее освоения, преподаватель может воспользоваться такими вариантами, как чтение текста, составление таблиц по тексту, его конспектирование, работа со словарями, нормативными документами, составление различных видов, планов, тезисов, конспектирование текста. Для закрепления материала и систематизации знаний студентам можно предложить работу с конспектом, составление плана и тезисов ответа, составление таблиц для систематизации учебного материала, подготовку сообщений для семинара, составление рефератов, докладов, тестирование, тематические кроссворды.

Заданиями для формирования умений могут стать решения задач и упражнений по образцу, решение ситуативных и профессиональных задач, проведение анкетирования и исследования, подготовка к деловым играм, моделирование разных видов и компонентов профессиональной деятельности. Организация процесса самоподготовки студентов предполагает полное обеспечение их учебно-методической документацией по всем дисциплинам, предоставление каждому студенту доступа к фондам библиотеки, в том числе и электронной, а также к современным профессиональным базам данных и информационным ресурсам сети Интернет.

Контроль преподавателя за выполнением самостоятельной работы включает ряд критериев:

- степень освоения учебного материала на уровне общих и профессиональных компетенций;
- умение использовать теоретические знания при выполнении практических задач;
- четкость и обоснованность изложения ответа;
- оформление материала в соответствии с требованиями;
- уровень владения методами устного и письменного общения;
- уровень владения новыми технологиями, способность критически оценивать информацию;
- уровень ответственности за свое обучение и самоорганизацию личной познавательной деятельности.

Наиболее приемлемыми формами контроля самостоятельной работы являются: контроль преподавателя за ходом самостоятельной работы, самоконтроль промежуточных результатов, устранение ошибок и их причин. Правильный подход к организации самостоятельной работы при подготовке специалистов среднего звена позволит студентам творчески подготавливаться к занятиям, выявлять возможности изучаемого материала, создавая тем самым условия для саморазвития личности.

«Не старайтесь удовлетворить своё тщеславие, обучая слишком многому. Возбудите только любопытство. Открывайте своим слушателям глаза, но не перегружайте мозг. Достаточно заронить в него искру. Огонь разгорится там, где для него есть пища» (Анатоль Франс).

ЛИТЕРАТУРА

1. Гареев, Р. А. Организация образовательного процесса вне учебной работы: концепция и перспективы / Р. А. Гареев // Среднее профессиональное образование. – 2009. – №5. – С. 18-26.
2. Зими́на, И. В. О самостоятельной работе студентов / И. В. Зими́на, З. Я. Мазуровская // Специалист. – 2005. – №11.
3. Мельникова, Е. П. Управление самостоятельной работой студентов педагогического колледжа / Е. П. Мельникова // Среднее специальное образование. – 2014. – С.23 – 26.
4. Танина, Т. К. Самостоятельная работа студентов на опережающей основе / Т. К. Танина // Среднее специальное образование. – 2014. – С.17 – 19.
5. Черногаева, Н. А. Контроль самостоятельной работы студентов / Н. А. Черногаева // Методист. – 2009. – №1. – С.36 – 41.

А. П. Дворецкая (Красноярск)

**ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ
РЕЛИГИОВЕДЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
Г. КРАСНОЯРСКА**

Доцент. Сибирский федеральный университет

В настоящее время в нашей стране идет внедрение образовательных стандартов, в которых немаловажную роль играют различного рода компетенции, то есть фиксируется преобладание практической направленности образования. Знания теперь надо не только и не столько получить, но применить на практике в своей будущей профессиональной деятельности.

В современных образовательных стандартах зафиксированы только общие требования к получению студентами знаний в области социокультурных дисциплин: владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; способность анализировать социально значимые проблемы и процессы.

Во многом от преподавателя той или иной дисциплины зависит, чем будет наполнены занятия со студентами. Религиоведение, также как и другие мировоззренческие дисциплины, ставит перед собой определенные цели и задачи. И наряду с формированием у обучающихся научных знаний о религии в истории человечества и на современном этапе, нельзя забывать и о необходимости применения этих знаний на практике. А значит, существенным становится требование выработки практических умений и навыков, необходимых для учебной и профессиональной деятельности в области общения с представителями различных национальностей и конфессий; выстраивания социального и профессионального взаимодействия с учетом этнокультурных и конфессиональных различий.

В любой религии студента интересуют ответы на вопросы: как устроено божественное мироздание и роль человека в нем, что такое душа человека, в чем проявляется изменение человеческой судьбы под влиянием божественного откровения. В связи с этим требуется очень подробно останавливаться на общем и отличном в той или иной религии, кратко формулировать те или иные положительные и отрицательные стороны религиозного мировоззрения верующих различных конфессий. Например, в буддизме студентов интересует возможность углубления в психологический мир человека. Обращает внимание стремление верующего к саморазвитию личности. В исламе такие качества, как праведность, надежность, верность, искренность, умение прощать, скромность и достоинство, уважение к старшим. Стремление к регламентации в исламе у современных студентов не вызывает отрицательных эмоций, многие оценивают данные черты этой религии с положительной стороны, говоря об обретении спокойствия души, о запрете на саморазрушение. По мнению некоторых студентов – ислам мировая религия, которая учить добру и порядку. В иудаизме и христианстве учащиеся отмечают роль вечных истин для жизни среди себе подобных, призывы к соблюдению закона и любви.

Перенос акцентов с отрицательных моментов, которые отмечают студенты в любой религии (в исламе – существование террористических организаций, в буддизме – уход от реальной жизни), тем более важен в нашей стране, где внутренняя колонизация и аккумуляция различных культур по-прежнему не

закончены. И в наше время, когда проблема миграционных перемещений людей различных национальностей и вер приобрела беспрецедентный размах и интенсивность. Мигранты демонстрируют все большее разнообразие по культурным и социальным характеристикам, радикально изменяя облик городов и стран. Интенсивный рост этнофобий и мигрантофобий, распространение этих фобий на коренные народы России, маргинализация социокультурной среды крупных городов, в том числе Красноярска, – лишь некоторые проблемы, связанные с регулированием миграционных процессов. Поэтому очень важно, что курс религиоведения позволяет снять напряженность между коренными жителями страны и мигрантами, формирует у молодежи (возраст 17-25 лет) взаимопонимание, уважительное отношение к людям другой национальности, терпимости на учебных и культурных площадях города.

Религиоведение, как и все социогуманитарные дисциплины, в настоящее время волнует соотношение фундаментальных знаний и прикладных умений. Для историков и музыкантов значимы закладываемые предметом основы гуманитарной культуры и межкультурной коммуникации, переживание священного через восприятие искусства, изучение взаимодействия форм религиозного и светского воспитания и образования, понимание закономерности процессов появления и развития той или иной религии в различных обществах. На примере религии возможно заострить внимание на «вечных» проблемах добра и зла, соотношения материального и идеального, временного и сиюминутного. Без знания религиозных нравственных норм невозможно говорить о достоинстве, чести, совести, столь необходимых для современной личности.

Для студентов-юристов – соотношение закона и религии. В нашем случае закладываемые профессиональные компетенции направлены на будущую деятельность в сфере государственно-конфессиональных отношений, пресечения попыток религиозного экстремизма и правового регулировании деятельности религиозных организаций и учреждений. Как указывают опросы студентов, особый интерес вызывают в курсе именно эти темы, так как право человека на свободу совести и вероисповеданий считается важным достижением современного права и его неотъемлемой частью.

Интерес обучающихся вызывает изучение новых религиозных движений. Студенты приходят к мнению, что невозможно запретить с точки зрения законодательства все новое, что несет в себе той или иной современный культ. Ведь не всегда деятельность многих новых зародившихся религиозных объединений несет в себе угрозу государству, скорее, подрывает общественные устои и традиции, ведет к эрозии культуры. Данное явление подробно разбирается на примерах. Один из них – Церковь последнего завета, действующая уже несколько десятков лет на юге Красноярского края и получившая официальную регистрацию в Министерстве юстиции РФ еще в 2000 года

На различных примерах постигаются вопросы терминологии (объясняется различие между терминами «нетрадиционные религиозные движения (НРД)», «тоталитарные и деструктивные культы»), проводятся различия новых религиозных движений, анализируются психологические методики воздействия на адептов, деструктивность многих данных культов.

Стойкий интерес студентов вызывает тема взаимодействия религии и социума. В теоретической части этого блока поднимаются вопросы социального служения той или иной религиозной организации, взаимодействия с государством и обществом по общественно значимым вопросам. Учащимся объясняется, что принцип отделения церкви от государства не означает существования религии в воздушном вакууме. Социальное служение всегда было неотъемлемой составляющей жизни конфессий. Как известно, в советское время конфессиональная социальная практика в нашей стране была законодательно запрещена, структуры ее упразднены, виднейшие деятели репрессированы. Сегодня же, одновременно с восстановлением разрушенных храмов и молитвенных домов, конфессии откликаются на многообразные нужды общества. Религиозные институты способны оказывать сильнейшее влияние на различные стороны общественной жизни и устроения, мотивацию поведения людей, поэтому в современном обществе Церковь представляет собой один из важнейших социальных институтов.

В связи с преобладаем компетентностного подхода к системе современного образования, серьезное внимание при преподавании уделяется новым кейсовым методикам работы. Сущность данной технологии состоит в том, что учебный материал

подается обучаемым в виде микропроблем, а не переработке текстов или простой визуализации. Знания приобретаются в результате их активной исследовательской и творческой деятельности по разработке решений. Коммуникативные навыки формируются в спорах, в дискуссиях. Тогда на передний план, как в нашем случае, выходит умение отстаивать собственную точку зрения, личностное общение с преподавателем. Наличие в структуре кейс-метода споров, дискуссий, аргументации тренирует участников обсуждения, учит соблюдению норм и правил общения. Конечно, подобная методика работы, увеличивает нагрузку на преподавателя, который должен быть достаточно эмоциональным в течение всего процесса обучения, разрешать и не допускать конфликты, создавать обстановку сотрудничества и конкуренции одновременно, и самое главное, обеспечивать соблюдение личностных прав студента.

В будущем хотелось бы расширить данный курс за счет самостоятельной работы студентов с представителями основных мировых конфессий в области практической деятельности. Ведь на сегодняшний день самое важное и актуальное это совершение личностного выбора студентами и применение полученных в ходе занятий знаний на практике.

К.Д. Дитковская (Красноярск)

КОНФЛИКТ ТИТО И СТАЛИНА В СОВЕТСКОЙ КАРИКАТУРЕ

*Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева.*

Науч. рук. М.В. Эберхардт, ст. преп. КГПУ им. В.П. Астафьева

В начале 2015 г. мировую общественность взбудоражила карикатура на пророка Мухаммеда, опубликованная во французском сатирическом журнале CharlieHebdo. Это событие свидетельствует о неугасающей популярности карикатурного творчества, его идеологическом использовании. В истории СССР карикатура являлась мощным оружием идеологической пропаганды и период после Второй Мировой войны можно считать ее расцветом. Одним из таких примеров является представление Иосипа Броза Тито в негативном образе после его

конфликта со Сталиным в 1948 г. С этого момента в официальной советской прессе развернулась настоящая травля югославского лидера.

Советско-югославские отношения в период правления Тито отличались рядом конфликтов и «охлаждений» при каждом советском лидере (И.В. Сталине, Н.С. Хрущеве, Л.И. Брежнев). Наиболее острый кризис в отношениях двух стран разразился в 1948 г.

Сатирические журналы, создавая общественное мнение, сразу же категорически отреагировали на конфликт в отношениях Советского Союза и Югославии. Иначе дело обстояло в советской историографии. В годы конфликта ученых интересовали Вторая Мировая война, партизанское движение в Югославии, коммунистические партии двух стран, их взаимодействие. Позднее конфликт Тито и Сталина практически не замечали. Данная тема получила развитие лишь с конца 1980-х г.г. Примечательно, что акцент в советской историографии ставился не на причинах конфликта, а на том, что Югославия и СССР – дружественные страны, которые, несмотря на былые недопонимания, перешли к нормальным взаимоотношениям.

«Холодная война» оставила отпечаток в трудах советских историков: в дружественные отношения братских народов вмешались западные империалистические агрессоры. Ю.С. Гиренко, например, так охарактеризовал конфликт И.В. Сталина и И.Б. Тито: «Не всегда в послевоенный период советско-югославские отношения были равными. Дружба народов прошла серьезное испытание на прочность». Автор отмечал, что этим воспользовались капиталистические страны, но нормализация отношений СССР и Югославии в 1950-х гг. «подорвала надежды империалистических кругов на переход Югославии в западный лагерь» [1, с. 131]. Крупные изменения в отечественной историографии наметились с 1990-х г.г. Потеряла свое влияние прежняя идеология и открылся доступ к архивам. Тот же Ю.С. Гиренко в 1991 г. в конфликте 1948 г. обвинял непосредственно И.В. Сталина с его стремлением взять под контроль восточно-европейские страны [2, с. 7]. Новейшая отечественная историография описывает не только исходные причины конфликта – личные качества глав государств, но и те области внешней политики, в которых интересы СССР и Югославии не совпадали.

Было бы неправильным определять причины конфликта 1948 г. лишь личными качествами И.Б. Тито и И.В. Сталина. Еще до 1948 г. в первые послевоенные годы в отношениях двух государств обнаружилось проблемы. Во-первых, это гражданская война в Греции: королевское правительство поддерживали США и Великобритания, партизан-коммунистов – Албания, Болгария и, особенно, Югославия. Советскому Союзу была невыгодна такая активность югославы, т.к. в случае столкновения Югославии и капиталистических стран, пришлось бы выступить на стороне первой. Новая война не входила в планы СССР. Во-вторых, отношения И.Б. Тито с Албанией: Югославия предоставляла последней экономическую и военную помощь, стараясь подчинить ее себе. В-третьих, отношения Югославии и Болгарии: государства собирались создать федерацию или конфедерацию. Изначально И.В. Сталин был не против, но когда США и Великобритания высказали свой протест, то он поддержал бывших союзников. Югославия и Болгария подчинились коалиции.

Непосредственным полем для столкновения стала идея создания «Восточноевропейской федерации». И.В. Сталин изменил свой прежний курс и стал настаивать на создании югославо-болгарской федерации. Е.В. Матонин высказывает предположение, что Сталин пошел на такой шаг, т.к. на две объединенные страны легче влиять [7, с. 230]. И вот на расширенном заседании политбюро ЦК КПЮ 1 марта 1948 г. приняли решение об отстаивании независимости Югославии во всех сферах и о преждевременности создания федерации: Югославия пошла «другим путем». Тогда 18 марта Москва объявила, что отзывает своих специалистов из Югославии. Началась долгая, полная взаимных обвинений, переписка двух вождей. 29 июня 1948 г. была опубликована резолюция Информбюро «О положении в коммунистической партии Югославии»: она обвинялась в отходе от марксистско-ленинских идей. 8 сентября 1948 г. в газете «Правда» была опубликована статья: «Куда ведёт национализм группы Тито в Югославии?», в которой говорилось, что «фракция Тито» встала на путь пособничества империализму и превратилась в «вырождающуюся клику политических убийц». После этой статьи правительство Югославии именовалось не иначе как «клика».

Травля Тито развивалась постепенно. Примечательно, что в период обострения отношений до публикации статьи в «Правде» о Югославии словно забыли. Официальную печать в тот момент гораздо больше интересовали забастовочные движения во Франции, война в Корее, атомные проекты и многое другое. Даже когда вышла разгромная сентябрьская статья в «Правде», ей приходилось «конкурировать» с многочисленными некрологами, посвященными А.А.Жданову. Вообще официальная печать характеризовала И.Б.Тито значительно сдержаннее, нежели сатирические журналы.

Пик травли пришелся на 1949–1950 гг., т.к. 28 сентября 1949 г. СССР расторг договор о дружбе и взаимопомощи с Югославией. К этому времени относятся самые известные карикатуры на Тито. В сатирическом журнале «Крокодил» постоянно публиковали уничижительные изображения маршала. Художники обыгрывали сходство Тито с Герингом. Этот прием, например, использовал Борис Ефимов. В «Крокодиле» неоднократно публиковались изображения маршала Тито со всеми присущими фашизму атрибутами: свастикой, кровью, фашистским приветствием [4, с. 11]. Также Б.Е. Ефимов проводил параллель в образах Тито и Муссолини [6, с. 16]. То есть, на первом этапе конфликта делался акцент на том, что маршал под своим руководством приведет Югославию к фашизму. Затем, когда Югославия вследствие блокады СССР и его союзников, пошла на налаживание отношений с Западом, Тито представлялся в образе марионетки капиталистических стран. Это иллюстрируют некоторые работы Кукрыниксов [5, с. 1]. Тито там изображается как змей-изменник. И к использовавшейся ранее свастике теперь добавляется символ доллара. Следует также сказать, что травлей Тито занимались не только советские карикатуристы. Особую активность в этом деле проявили карикатуристы Албании.

Если рассматривать конфликт 1948 г. не как локальное событие, а в процессе всего развития советско-югославских отношений, можно увидеть любопытный момент. Во время Второй мировой войны советские художники прославляли доблесть югославских партизан во главе с И.Б. Тито. Затем в период конфликта эти же художники изобличали «фашистскую» сущность Тито, его преклонение перед Западом. С приходом к власти Н.С. Хрущева, И.Б. Тито вновь представляли как друга

СССР. Неоднократно случались казусы: албанская пресса не поспевала за быстро меняющейся международной обстановкой и Н.С.Хрущеву пришлось просить албанское руководство в лице Энвера Ходжи воздерживаться от критики Югославии, поскольку СССР пытался возобновить отношения с последней [8, с. 317]. Можно предположить, какой диссонанс сложился в умах советских граждан, когда за одно десятилетие Югославия представлялась в трех разных образах.

Творение карикатуриста является в определенной степени результатом его видения отображаемого образа. В случае с изображением И.Б. Тито советские карикатуристы были лишены возможности показывать свое отношение к маршалу. За основу его образа брались шаблоны изображения фашистов и империалистов. Один из самых известных карикатуристов Советского Союза Б.Е. Ефимов во время своего визита в Югославию после войны лично общался с И.Б. Тито. Маршал произвел на художника приятное впечатление. Ефимов в своих воспоминаниях описывал, как был вынужден по заданию «самой высокой инстанции» выполнять нелюбимые карикатуры на Тито. Об этом Ефимов осмелился написать лишь в 2000 г. Даже после 1953 г. художник ни разу не упомянул об этом эпизоде, хотя его воспоминания издавались в 1961, 1963, 1970, 1976, 1987 гг. [3, с. 521].

Таким образом, карикатура являлась мощным идеологическим оружием Советской власти. В период правления И.В. Сталина И.Б. Тито в один миг превратился из друга и союзника в фашиста и перебежчика. Сегодня такую резкую перемену отношения к человеку, не зная истинных причин конфликта, расценили бы как неразборчивость Сталина в людях. Но тогда ни у кого не возник вопрос, как И.В. Сталин мог так ошибиться в маршале Югославии? В дальнейшем у И.Б. Тито назреют конфликты и с Н.С. Хрущевым, и с Л.И. Брежневым, но так активно использовать политическую карикатуру для создания негативного общественного мнения, как при Сталине, в СССР уже не будут.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гиренко, Ю. С. Советско-югославские отношения: страницы истории [Текст] / Ю. С. Гиренко. – М., 1983.
2. Гиренко, Ю. С. Сталин – Тито [Текст] / Ю. С. Гиренко. – М., 1991.

3. Ефимов, Б. Е. Десять десятилетий (О том, что видел, пережил, запомнил) [Текст] / Б. Е. Ефимов. – М., 2000.
4. Крокодил. – 1949. – № 20.
5. Крокодил. – 1949. – № 26.
6. Крокодил. – 1950. – № 34.
7. Матонин, Е. В. Иосип Броз Тито [Текст] / Е. В. Матонин. – М., 2012.
8. Хрущев, Н. С. Воспоминания: избранные фрагменты [Текст] / Н. С. Хрущев. – М., 1997.

Т.А. Жданова (Тюмень)

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ ИХ РЕШЕНИЯ

Профессор. Тюменский государственный институт культуры

В условиях современной социально-экономической и демографической обстановки Тюменский государственный институт культуры, как и другие вузы страны, занимается поиском новых механизмов и организационных структур, которые способствовали бы повышению качества образования и дальнейшему увеличению его вклада в социально-экономическую жизнь.

За последние годы в стране произошли объединения и укрупнения образовательных учреждений – вузов, средних специальных учебных заведений, школ дополнительного образования. В 2008 году к Тюменскому государственному институту культуры был присоединен Тюменский колледж искусств и Детская школа искусств. В настоящее время в структуре ТГИК есть все необходимые звенья для получения высшего профессионального образования: школа, колледж, вуз (включая магистратуру по направлениям). Значение внедрения системы непрерывного образования «школа – колледж – вуз» в условиях современной социально-экономической ситуации в стране трудно переоценить.

Рассмотрим некоторые параметры реализации «сквозной» программы обучения на кафедре оркестрового дирижирования и народных инструментов.

Программа не только профессионально ориентирует будущих работников, начиная со школы, дает глубокую подготовку по специальности, связанную с преемственностью в преподавании, но и способствует активизации научно-исследовательской деятельности преподавателей и обучающихся, повышая гарантии дальнейшего трудоустройства выпускников.

В основе образовательной концепции лежит ориентация на подготовку выпускников, умеющих в дальнейшем квалифицированно осуществлять основные процессы, связанные с изучением и развитием оркестрового, ансамблевого и сольного исполнительства. Выпускники кафедры должны быть способны самостоятельно специализироваться на любом рабочем месте: в детской музыкальной школе или школе искусств, в среднем специальном учебном заведении или во дворце культуры, в роли преподавателя или руководителя оркестра или ансамбля русских народных инструментов.

Областью профессиональной деятельности выпускника являются процессы сохранения и развития в современном российском обществе лучших отечественных художественно-просветительных и национально-культурных традиций, самобытных явлений народного художественного творчества; приобщение широких слоев общества к фольклору, шедеврам классического и современного искусства; развитие массовых форм художественного воспитания, образования и творчества; межнациональное и международное культурное сотрудничество в области изучения, сохранения и трансляции в современное мировое культурно-информационное пространство ценностей народного художественного творчества, а также многообразного художественного наследия народов России.

Рассматривая содержание специальных предметов музыкального цикла в комплексе, можно проследить единство общеобразовательных и музыкально-педагогических задач в воспитании музыканта-исполнителя. Существует определенная преемственность обучения по таким предметам, как специальный инструмент, дирижирование, оркестровый класс, сольфеджио, музыкальная литература, изучение инструментов оркестра, и другим дисциплинам цикла.

Одним из важных слагаемых преемственности в обучении являются педагогические кадры специальных музыкальных

дисциплин. В детской музыкальной школе могут отлично работать преподаватели колледжа, а в колледже искусств могут работать преподаватели академии. Соответствующий уровень образования преподавателей колледжа искусств позволяет ряду преподавателей работать в вузе.

Возникают вопросы, связанные с заменой преподавателя при переходе из одного звена обучения в другое (например, в классе специального инструмента). Необходим индивидуальный подход к решению данной проблемы. Практика показала, что смена преподавателей часто необходима. Обучающийся получает новые знания, новые впечатления, вникает в опыт работы нескольких преподавателей, сравнивает, берет лучшее для себя.

Оркестровое народное исполнительство развивается и играет большую положительную роль в воспитании детей, молодёжи, а также повышает уровень музыкальной культуры и общей культуры человека, способствует формированию самосознания, поддерживает душевное равновесие и приобщает к духовной культуре. Народное исполнительство по-прежнему сохраняет исторические и национальные традиции, является неоценимым богатством и достоинством нашей страны.

Оркестровые коллективы существуют в школах и нуждаются в необходимости совершенствовать методику управления оркестром. Большая ответственность в решении данных проблем ложится на музыкальные учебные заведения, культурно-просветительные учреждения и на соответствующие социальные институты.

В ДМШ цель работы в оркестровых коллективах заключается в развитии творческих способностей учащихся. Организация оркестра в ДМШ – сложный и многогранный процесс, требующий от руководителя проявления организаторских способностей, знания законов психологии, владения методикой обучения игре на оркестровых инструментах. Одна из основных задач руководителя оркестра в ДМШ – приобщить к искусству подростков, предоставив им для этого возможности, а наиболее одаренным – помочь стать профессиональными музыкантами.

На занятиях оркестра закрепляются умения ученика владеть специальным инструментом, знание учеником возможностей и особенностей инструментов оркестра, навыки ансамблевого исполнительства. Все знания и умения, полученные на

занятиях по специальному инструменту, реализуются при игре в оркестре.

Руководитель-дирижер является непосредственным организатором многогранной, интересной и сложной деятельности детского оркестра. От профессиональных и личных качеств дирижера во многом зависит процесс учебной, творческой, воспитательной работы в оркестре и его организация. Руководитель оркестра планирует перспективное развитие коллектива и его концертную деятельность.

Чтобы объединить детей в творческом процессе, дирижёр должен обладать особыми творческими качествами, целенаправленностью действий, непререкаемым авторитетом, и тогда каждый ребёнок в оркестре выполнит его просьбу. Дирижёр отвечает и за себя, и за весь оркестр, которым он руководит, и за каждого ребёнка в отдельности.

Руководитель детского оркестра должен знать основные закономерности психического развития детей, возрастной психологии, законы развития творческих способностей и уметь применять их в своей работе с ним. Создание творческой атмосферы на репетиции и здорового морального климата в оркестре в целом зависит от умения дирижера обращаться с детьми разного возраста, поддерживать или формировать в них хорошее расположение духа.

Важную роль (как и во все других творческих исполнительских дисциплинах) играет подбор репертуара для оркестра русских народных инструментов. Репертуар должен быть разноплановым, разножанровым, удобным для детского осмысления и исполнения, представляющим интерес для исполнителя и слушателя. Чем больше учащийся изучит и исполнит музыкальных произведений, разнообразных по стилю, языку, художественному содержанию, тем больше предпосылок для его разностороннего музыкального развития. Итогом работы оркестра в ДШИ является концертное выступление, где проявляется выученность и концертная выдержка коллектива.

Оркестровый класс в колледже искусств – это новый более высокий уровень работы оркестра русских народных инструментов. Состав оркестра колледжа искусств значительно отличается по количественному и качественному составу, а зачастую и по своей оснащённости, наличию разнообразного

инструментария. В оркестрах русских народных инструментов колледжей искусств идет подготовка будущих руководителей оркестров. Учащиеся колледжа искусств являются исполнителями в оркестре, а также имеют часы дирижерской практики, где они выступают в качестве руководителей коллектива, дирижеров. Уровень исполнительского мастерства оркестра во многом зависит от исполняемого им репертуара, от подготовленности исполнителей.

Цель оркестрового класса в музыкальном вузе – подготовка обучающихся к работе в профессиональных оркестрах народных инструментов. В соответствии с требованиями современности выпускник кафедры народных инструментов должен быть высококвалифицированным образованным специалистом, глубоко понимать общественное значение своей профессии, пропагандировать лучшие образцы музыкального искусства.

Оркестровый класс является одной из основных дисциплин кафедры оркестрового дирижирования и народных инструментов. Занятия оркестрового класса практические. В процессе обучения в оркестровом классе ученики осваивают на практике музыкально-исполнительские навыки, полученные на занятиях по специальности, дирижированию, инструментовке и чтению оркестровых партитур. Наряду с этим обучающемуся необходимо выработать умение слышать звучание голосов всего оркестра, соблюдая ансамбль и равновесие динамики. Кроме того, условия работы в профессиональном оркестре требуют от исполнителя быстрой ориентировки в нотном тексте, хорошо развитых навыков чтения с листа, понимания художественных особенностей произведений различных стилей.

Оркестровый класс в вузе искусств и культуры – это своего рода творческая лаборатория, где музыканты оркестра являются не только исполнителями, но и проходят большой практический курс руководства оркестром, выступают в роли дирижеров оркестрового коллектива.

Программа непрерывного образования представляет собой организацию системы взаимодействия детской музыкальной школы или школы искусств, колледжа искусств (среднего специального учебного заведения) и института культуры (высшего учебного заведения), что позволяет получить не только достойное образование, сократить затраты и сроки обучения, но и получить место работы выпускнику кафедры.

В.П. Жилач (Кемерово)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОПРОЕКЦИИ КАК СРЕДСТВА СЦЕНОГРАФИИ В СОВРЕМЕННОМ СЦЕНИЧЕСКОМ ИСКУССТВЕ

Кемеровский областной колледж культуры и искусств

С самого начала своего существования театр и все виды сценического искусства использовали в своей работе различные технические средства. Прежде всего, это разнообразные механические устройства, позволяющие воссоздавать на сценической площадке самые неожиданные ситуации и невероятные эффекты, а также осветительные приборы, без которых трудно представить какое-либо представление. В результате научно-технического прогресса развивалось и обретало новые возможности техническое оснащение театров. В настоящее время, в век информационных технологий, на первый план в современной сценографии выходят мультимедиа-технологии. В сценическое искусство они стали проникать во второй половине 20 века, в период развития постмодерна, в арсенал выразительных средств которого вошли кино- и фотопроекции, эффекты освещения, звука, электронная музыка, а также хэппенинг (участие зрителей в балете). На сегодняшний день данное явление развивается согласно совершенствованию компьютерных технологий. Во главе угла стоит вопрос о соответствующем целесообразном использовании мультимедийных технологий, их соразмерности с другими выразительными средствами в хореографическом произведении.

Видеопроекция в театре может быть исключительно сложной, интерактивной и в то же время примитивной, напоминающей домашний театр; может быть абстрактной, а может быть и вполне конкретной, вводящей в пространство сюжета. На экранах проецируются абстрактные геометрические фигуры, концептуальные фотографии, продолжающие ассоциативный ряд, рожденный танцем и живым исполнением музыки.

Рассматривая современное хореографическое искусство, хотелось бы обратиться к творчеству Уильяма Форсайта, которого считают идеологом балетного постмодерна и нередко называ-

ют Баланчиним 21 века. Его хореография построена на ассоциациях, в танец часто включены тексты, кино и фотопроекции (Любовные песни (1979), музыка народная, и посередине, на некотором возвышении танец на музыку Л. Штука и Т. Вилемса, поставленный им по приглашению Р. Нуреева в Парижской опере в 1988).

В мультимедийных арт-проектах происходит размывание понятия «композиция». Композиционное построение форм в соответствии с закономерностями восприятия отходит на второй план, отдавая приоритет организации процесса взаимодействия человека с арт-объектом. Главной задачей автора-художника становится обеспечение для зрителя возможности наделять форму произведения множеством значений и смыслов, основанных на опыте собственного видения, рефлексивном восприятии явлений и пр. (освобождении от схематичности мышления, приоритете переживающего субъекта, коммуникативности). Это позволяет рассматривать мультимедийные произведения как переживаемую человеком личностно акцентированную часть бытия [5].

«Видеопроекция – это проекция на экран изображений кадров кинофильма, фотоснимков, прочих возможных изображений. Как художественно-постановочное средство, а также средство оригинальной сценографии, видеопроекция давно привлекает режиссеров, постановщиков, балетмейстеров. Видеодекорации дешевле в создании, проще в использовании и способны значительно повысить зрелищность спектакля. Их можно плавно переключать прямо во время спектакля, не опуская занавес. Видеодекорации дают режиссеру возможность использовать ранее недоступные выразительные средства. Так, например, в отличие от обычных статичных декораций, солнце может плавно закатиться за горизонт, небо потемнеет, и на нем проступят звезды. И все это на глазах изумленных зрителей. Спектакль, использующий такие выразительные средства, из зала смотрится действительно захватывающе!» [2]

Для анализа сценографии и использования в ней мультимедийных технологий хотелось бы обратиться к балетам Мари Клод Пьетрагалла «Souviens-toi» и «Marco Polo». «Балет «Souviens-toi» (2006 г.) посвящен детским воспоминаниям двух танцовщиков – Мари-Клод Пьетрагалла и Жульен Деруо.

Пластика танца органично переплетается с детскими фотографиями, передаваемыми на большом экране. Образы, используемые в балете, универсальны, просты и понятны каждому, кто хоть раз мечтает вернуться в детство в зрелом возрасте» [7].

В балете «Marco Polo» (2009 г.) также используется проекция на большой экран, находящийся на заднем плане. Передаваемые изображения большей частью выполняют задачу отображения и характеристики места действия. Для этого используются как статичные, так и динамичные видеопроекции. Также проекция используется для изображения крупногабаритных декораций, например, корабля. Применение в данном случае световых и дымовых эффектов в сочетании с проекционным изображением создает общую глубокую действующую картину. Это способствует созданию атмосферы фантастичности происходящего.

Для создания проекции была выбрана компьютерная графика нескольких видов. Мы можем наблюдать пейзажи, движущиеся объекты и персонажи, графически обработанные фигуры актеров.

Еще один неординарный вариант использования мультимедийных средств в своей работе предложил Морис Бежар.

В 2008 году Морис Бежар ставит свой последний балет «Вокруг света за 80 минут», в котором одним из средств сценографии выбирает проекции различного вида. На заднем плане висит большой экран, на него выводится изображение, передаваемое с камер, расположенных в различных частях сцены. В это же время на сцене работает танцовщик. Причем, на экране положение артиста отображается в ракурсе, отличном от того, в котором он находится относительно зрителя. Это дает возможность соединить в сознании «двойную картинку» и создает ощущение фантастичности, т.к. изображение на экране превосходит по размеру реального человека, а действие на сцене строится таким образом, что проекция и артист воспринимаются как пара танцовщиков, исполняющих одну и ту же комбинацию движений, направленную в разные ракурсы. Также изображение на экране может переворачиваться, что создает необычные пространственные ощущения.

Следующим оригинальным сценографическим решением Мориса Бежара является использование рирпроекции. «Рир-экран – одноцветный фон (кусочек ткани или специальный лист),

который располагается во время съёмок позади актёров или объектов съёмки. Цветной фон заменяется в процессе съёмок или при монтаже на другой отснятый материал или сгенерированное компьютером изображение. Самыми распространёнными цветами, используемыми при рир-проецировании, являются зелёный и синий (голубой), но теоретически (и практически) может использоваться любой цвет, в том числе белый и чёрный, хотя цвет рир-экрана зависит от поставленной режиссёром творческой задачи и характеристик оборудования, на котором производится рир-проецирование» [4]. В балете Бежара есть эпизод, в котором артисты одеты в костюмы, чей цвет соответствует цвету зеленого рир-экрана. Это позволяет осуществлять на теле танцовщиков рирпроекцию. Одновременно с этим продолжается проекция на экран либо танцовщика, либо того изображения, которое отображается на его костюме. Причем на видеопроекции костюм артиста остается зеленого цвета, а человек, находящийся перед экраном несет на себе рирпроекцию, и наоборот. Также используется кусок материи того же цвета. Им заполняют пространство под камерой, находящейся сверху, и осуществляют проекцию. На ткань в этот момент ложится танцовщик и начинает исполнять движения. На экран передается совмещенное изображение – человек, танцующий на видео ряде, составленном из кадров движения автомобилей, автострад, дорог. А в это время на переднем плане также работают артисты. Видимое для зрителя пространство вновь разбивается непривычным для восприятия способом. На протяжении почти всего спектакля изображения на экране сопровождают происходящее действие, создают атмосферу, необходимую для того или иного эпизода, несут в себе символы, соответствующие идее балетмейстера, осуществляют невероятные зрительные эффекты изменения пространства.

Можно с уверенностью заявить, что современные технические средства, используемые в сценографии, обладают своим ценностным комплексом: они обладают культуросозидающей ролью, способствуют усилению эстетического и эмоционального эффекта, производимого представлением на зрителя; они универсальны для применения в различных областях современного искусства; вырастают до самоценных (как в случае с пиротехническими и лазерными шоу) жанров искусства.

Искусствознание современности нуждается в творческом переосмыслении подхода к техническим средствам оформления современного спектакля, в поиске более широких теоретических основ, позволяющих расширить представления о многообразии эстетических феноменов в современном искусстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базанов, В. В. Искусство театра и техника сцены [Текст] / В.В. Базанов // Наука о театре. – Ленинград, 1975.
2. Базанов, В. В. Театральная техника в образном решении спектакля [Текст] / В. В. Базанов. – Москва: Искусство, – 1973.
3. Вернер, И. Все о мультимедиа: Уч. пособие [Текст] / И. Вернер. – Киев, 1996.
4. «Театральный художник стал гордо именоваться сценографом» – М. Захаров. Раскрепощенность // Художник, сцена. – Москва, 1978. – С. 13.
5. Театральный Дневник Майи Праматаровой – «Осень технологий» // Петербургский театральный журнал. – №1 [55]. – 2009.
6. Методическая разработка « Основы теории сценографии» / доцент Шеповалов В. М. / Санкт-Петербургская государственная академия театрального искусства / Факультет сценографии и театральной техники и технологии / Кафедра театральной техники и технологии. – Санкт-Петербург, 2002.

О. Ю. Золотухина (Красноярск)

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Канд. фил. наук, доцент.

Красноярская государственная академия музыки и театра

На сегодняшний день творчество Ф.М. Достоевского является обязательным для изучения в современной школе. Однако, по сравнению с другими писателями, на анализ произведений данного автора выделяется гораздо меньше часов, и далеко не в каждом классе упоминается о его творчестве. Согласно программе В.Я. Коровиной, произведения Ф.М. Достоевского впер-

вые предлагаются ученикам лишь в 9 классе: два урока выделяются на изучение его сентиментального романа «Белые ночи», затем в 10 классе подробно разбирается роман «Преступление и наказание».

В советский период творчество Ф.М. Достоевского интерпретировалось критически. В.И. Ленин крайне негативно относился к произведениям Ф.М. Достоевского: «На эту дрянь у меня нет свободного времени»; «Морализирующая блевотина», «Покаянное кликушество» (о «Преступлении и наказании»); «Пахучие произведения» (о «Братьях Карамазовых» и «Бесах»). «Явно реакционная гадость, подобная “Панургову стаду” Крестовского <...> Перечитал книгу и швырнул в сторону» (о «Бесах»); «”Братьев Карамазовых” начал было читать и бросил: от сцен в монастыре стошнило» [5].

Выступая на первом всесоюзном съезде советских писателей в 1934 г., литературовед В.Б. Шкловский заявил, что «если бы сюда пришел Федор Михайлович, то мы могли бы его судить как наследники человечества, как люди, которые судят изменника, как люди, которые сегодня отвечают за будущее мира. Ф.М. Достоевского нельзя понять вне революции и нельзя понять иначе как изменника» [10].

При изучении творчества Ф.М. Достоевского советские литературоведы (В.Б. Шкловский [16], М.С. Гус [1], Ю.Г. Кудрявцев [3] и др.) в своих исследованиях особо выделяли социальную проблематику его произведений, причисляя писателя к обличителям пороков буржуазной действительности. Религиозные искания Достоевского относили к его заблуждениям, и в связи с этим Достоевский объявлялся очень противоречивым писателем.

В школе творчество Достоевского с 30-х годов XX в. было запрещено и вновь стало изучаться лишь в 70-е годы XX века. При интерпретации творчества писателя школа шла вслед за советским литературоведением. Анализ школьных программ 1983–1987 гг. показал, что текстуально в 9 классе изучался роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Его первые произведения: роман «Бедные люди» и роман «Униженные и оскорбленные» – предлагались девятиклассникам для дополнительного чтения. Перед изучением «Преступления и наказания» учителю необходимо было дать очерк жизни и творчества

писателя, указать на сложный и противоречивый характер его творчества. Необходимо было показать гуманизм Достоевского и идеологическую борьбу вокруг наследия писателя. В качестве «творческих знаний» по литературе школьники должны были усвоить, что такое «Проблема противоречий в мировоззрении и творчестве писателя». В романе «Преступление и наказание», согласно советским школьным программам, необходимо было подчеркнуть «боль за человека как основу авторской позиции, а также суровую правду изображения безысходности и одиночества “маленького человека” в безжалостном мире эксплуатации и угнетения» [13, с. 45].

В постсоветский период в изучении творчества Ф.М. Достоевского в школе наметились положительные тенденции. Его перестали объявлять противоречивым писателем и порицать за его позитивное отношение к православной религии. В программах появились аннотации к его произведениям с выделением христианских идей. Например, программа *Т.Ф. Курдюмовой* в 6 классе предлагает для изучения главы из романа Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» («Надрыв в избе», «Коля Красоткин», «Жучка»), при анализе которых отмечается «очистительная сила потрясений. Стремление детей к добру, правде, дружбе, любви и прощению <...> Восприятие мальчиками христианских, общечеловеческих ценностей» [15, с. 177]. В программе *В.Я. Коровиной*, наряду с выделением идейно-нравственной проблематики романа «Преступление и наказание», подчеркивается «Христианская концепция Достоевского. Значение деталей в романе (*символы крови, креста, Воскресения*)» [8, с. 25].

Однако в некоторых случаях современные программы до сих пор характеризуют произведения Ф.М. Достоевского в русле советской методологии, что особенно очевидно в аннотациях к роману **«Преступление и наказание»**, в котором в качестве основной выделяется проблема униженных и оскорбленных, и бунт Раскольникова социально оправдывается. Так, программа *Т.Ф. Курдюмовой* подчеркивает в этом произведении прежде всего философскую и идейно-нравственную проблематику, отмечает социальные и философские истоки бунта героя. На первый план выходят «образы униженных и оскорбленных», и образ Сонечки Мармеладовой в этом контексте подается в

аспекте поиска писателем нравственного идеала. Христианские идеи практически не акцентируются, лишь мельком упоминается о наличии библейских мотивов в романе. Примерно так же «Преступление и наказание» характеризуется в программе С.А. Зинина, В.А. Чалмаева, в которой подчеркивается «мир “униженных и оскорбленных” и бунт личности против жесточайших законов социума», а также «нравственно-философский смысл преступления и наказания Родиона Раскольникова» [11, с. 113]. Бегло упоминаются и евангельские мотивы в романе.

При обзоре творческой биографии Ф.М. Достоевского особое внимание уделяется мировоззренческому перелому, произошедшему в писателе после несостоявшейся казни и каторги, в результате которого он полностью отказался от идеи переустройства мира революционным путем и пришел к выводу о том, что преобразовать мир можно лишь при помощи православной религии, народной веры в Христа. Изменение взглядов Достоевского отмечалось и в советский период, но характеризовалось крайне негативно. «Идея религиозного писателя не смогла приблизить общество к идеалу, который представляется писателю» [2, с. 224] – так оценивается мировоззрение Достоевского в советском учебнике 9 класса. Подчеркнув крайнюю противоречивость творчества Ф.М. Достоевского, исток трагических метаний писателя автор учебника М.А. Шнеерсон нашла именно в отказе от «единственно верного» революционного пути, в повороте на «ложный» путь религии: «Достоевский скончался, так и не найдя решения жгучих вопросов, над которыми он бился всю жизнь» [2, с. 230].

В современных школьных пособиях негативная оценочность мировоззренческого перелома отсутствует. Суть изменения взглядов писателя, переход его к почвеннической идеологии, роль в его жизни Евангелия, православной веры, значимость для него личности Христа – обо всем этом в большинстве случаев рассказывается. Тем не менее, обращают на себя внимание некоторые детали, в которых и сейчас можно увидеть проявление советских атавизмов в восприятии мировоззрения писателя.

В учебном пособии Г.С. Меркина (9 кл.) особо подчеркивается, что отец Достоевского был сыном сельского священника, но в юношеские годы порвал с семейными традициями и покинул

отчий дом. Какие именно это были традиции – не объясняется, и создается впечатление, что именно с христианскими традициями и порвал отец Достоевского. Далее ничего не говорится о том, что родители Достоевского были людьми верующими, и он получил религиозное воспитание. В пособии рассказывается об испытании казнью, но даже не упоминается о мировоззренческом переломе писателя. Приводятся лишь отрывки из допросов Достоевского, в которых он опровергает предъявленные ему обвинения в вольнодумстве и либерализме и жалуется на цензуру, которая, по его словам, унижает звание писателя. Рассказывая о жизни Достоевского после каторги и амнистии, Г.С. Меркин в нескольких словах отмечает изменение взглядов писателя: «В дальнейшем Достоевский изменил свое отношение к идее революционного преобразования России. Предостережением стал роман “Бесы” (1871-1872), в котором писатель пророчески предсказал многие события начала XX века» [9, с. 325]. При этом ничего не говорится о религиозных взглядах Достоевского, об его отношении к православию, к Христу.

Совсем иначе подается данная тема в учебнике Ю.В. Лебедева. В нем говорится о том, что Достоевский был верующим, таким оставался и перед казнью: «Он сравнивал свой эшафот с Голгофой, на которой принял смертную муку Христос. Он ощущал в своей душе рождение нового человека по заповеди Евангелия» [4, с. 216].

К сожалению, в других учебниках и учебных пособиях нет столь подробного и верного истолкования мировоззренческого перелома и почвеннических идей Ф.М. Достоевского, как в учебнике Ю.В. Лебедева. В учебнике 10 кл. Т.Ф. Курдюмовой мировоззренческий переворот Ф.М. Достоевского описывается предельно лаконично: «Достоевский пришел к убеждению, что интеллигенция должна отказаться от политической борьбы, она должна воспринять взгляды и моральные интересы народа: религиозность, готовность к нравственному самопожертвованию. Политической борьбе он теперь противопоставлял путь нравственного совершенствования человека» [7, с. 331]. Слова «православие», «христианство» здесь не употребляются вообще так же, как и при характеристике «почвеннических» идей Достоевского: «...почвенники выступали за религиозно-нравственные и патриархальные основы народной жизни»

[7, с. 332]. Вместо слов религиозной сферы употребляются весьма размытые формулировки: «моральные», «религиозно-нравственные», «патриархальные», ничего не рассказывается об идеале Христа, а говорится лишь о «нравственном совершенстве», хотя Достоевский имел в виду вещи куда более глубокие, и для него, в отличие от Толстого, Христос не был лишь нравственным идеалом, а был Богочеловеком, спасшим мир.

Роман Ф.М. Достоевского **«Идиот»** затрагивается в школе лишь при обзорном изучении творчества писателя. В советский период данное произведение анализировалось прежде всего в социальном аспекте. В нем акцентировалась критика капиталистического общества. В советском учебнике 9 класса подчеркивалось, что именно капиталистическое общество, основанное на несправедливости, и виновато в гибели чистого человека князя Мышкина: «Гибель ”положительно прекрасного человека” является обвинением жестокому миру чистогана» [2, с. 227].

В современных школьных учебниках уже не делается столь явный акцент на обличении буржуазной России XIX века. Однако интерпретации романа «Идиот» даются весьма противоречивые. Наиболее неоднозначно трактуется проблема миссии князя Мышкина.

«Поражением заканчивается миссия князя Мышкина, публично им провозглашенная», – такова характеристика финала романа «Идиот», данная в учебнике В.И. Коровина [6, с. 263]. Объясняется поражение князя тем, что бескорыстная любовь, смирение и добро оказываются бессильными в столь злобном мире: «Преобразование мира на основе евангельской любви осталось недостижимым идеалом, а сам Мышкин – героем и жертвой, с одной стороны, собственных иллюзий, с другой – религиозно-утопического мировидения самого писателя» [6, с. 264].

В учебнике Т.Ф. Курдюмовой в очень кратком обзоре романа «Идиот» миссия князя Мышкина также характеризуется как провальная: «Однако проповедь христианской любви и согласия терпит крушение. Герой оказывается бессильным перед миром злобы, насилия и неумных страстей» [7, с. 264].

Наиболее адекватное истолкование романа «Идиот» можно обнаружить в учебнике Ю.В. Лебедева. Миссия князя Мышки-

на в нем характеризуется как спасительная: «...духовная смерть Мышкина наступает лишь тогда, когда он в меру своих сил и возможностей отдал себя людям целиком, зародив в их сердца семена добра» [4, с. 246].

Роман Ф.М. Достоевского **«Бесы»** практически не затрагивается в школьном изучении. При обзоре творчества писателя в учебниках дается лишь краткая аннотация данного произведения. В учебнике В.И. Коровина роман «Бесы» интерпретируется в русле советских стереотипов. Изначально подчеркивается особый жанр произведения – роман-памфлет. Идеолог революционного переустройства мира – Шигалев – как утверждается в учебнике, изображается карикатурно в соответствии с законами памфлетного жанра. Христианская идея романа практически не затрагивается. Основная трагедия Ставрогина находится не в его безверии, а в отсутствии нравственных оснований, которые и предопределяют душевный надлом. Весьма своеобразно говорится об обращении Достоевского к библейским сюжетам, которые вновь ставятся в один ряд с легендами и фольклором: «Творчески перерабатываемая фольклорно-мифологические, библейские и известные в мировой литературе ситуации и образы, Достоевский добивается динамики развития действия и драматизма повествования» [6, с. 266].

В романе **«Братья Карамазовы»** в советский период подчеркивался бунт против религии Ивана Карамазова. В советском учебнике 9 класса автор раздела о Достоевском при анализе данного произведения оценила бунт Ивана как явление положительное и особо отметила, что даже Алешу Карамазова, страстного поборника религии, проникнутого духом христианской любви, смирения и всепрощения, терзают сомнения. Бунт Ивана Карамазова М.А. Шнеерсон определила и как бунт самого писателя против мира, где «дите плачет», и посредством этого ложного умозаключения опровергла «буржуазных критиков», стремящихся представить Достоевского христианским вероучителем и борцом против социализма.

Практически все современные учебники продолжают интерпретировать роман «Братья Карамазовы» в русле советской традиции. Так, в учебнике В.И. Коровина при анализе бунта Ивана Карамазова отмечается согласие Алеши на расстрел

мучителя ребенка: «С Иваном, нигилистом-интеллектуалом, Алешу неожиданно для него самого связывает бунтарский порыв отмщения тем, кто губит невинных. “Расстрелять!” – восклицает он после рассказа Ивана о бесчеловечной расправе над ребенком» [6, с. 268]. Данное изложение искажает текст самого произведения. В романе Алеша вовсе не восклицает, а говорит тихо: «“Расстрелять!” – тихо проговорил Алеша, с бледною, перекосившеюся какою-то улыбкой подняв взор на брата». И произносит он это не просто после рассказа Ивана о бесчеловечной расправе над ребенком, а после провокационного вопроса своего брата. В учебнике В.И. Коровина об этом умалчивается, как умалчивается и о том, что Алеша напомнил брату о безвинных страданиях Христа.

Таким образом, творчество Ф.М. Достоевского в современной школе во многом продолжает трактоваться в русле советской методологии: в аспекте критического реализма со ссылками на труды советских литературоведов – Фриндлера, Кирпотина и др., а также революционных демократов XIX века – Белинского и Добролюбова. Данные тенденции свидетельствуют о том, что методология изучения творчества Ф.М. Достоевского требует радикальных изменений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гус, М. С. Идеи и образы Ф.М. Достоевского [Текст] / М. С. Гус. – М., 1962. – 510 с.
2. Качурин, М. Г., Мотольская, Д. К., Шнеерсон, М. А. Русская литература. Учебник для 9 класса средней школы [Текст] / М. Г. Качурин, Д. К. Мотольская, М. А. Шнеерсон. – М.: Просвещение, 1978.
3. Кудрявцев, Ю. Г. Бунт или религия. О мировоззрении Ф.М. Достоевского [Текст] / Ю. Г. Кудрявцев. – М.: Издательство МГУ, 1969. – 171 с.
4. Лебедев, Ю. В. Литература. 10 кл. Учеб. для общеобразоват. учреждений. Базовый и профил. уровни. В 2 ч. Ч. 2 [Текст] / Ю. В. Лебедев. – М.: Просвещение, 2012. – 383 с.
5. Ленин, В. И. О Достоевском [Электронный ресурс] / В. И. Ленин // Трансформации русской классики / Режим доступа: <http://transformations.russian-literature.com/node/57> (Дата обращения: 19.09.2015)

6. Литература. 10 кл. Учеб. для общеобразоват. учреждений. Базовый и профил. уровни. В 2 ч. Ч. 2 [Текст] / В. И. Коровин. – М.: Просвещение, 2012. – 384 с.
7. Литература. 10 кл.: учебник для общеобразоват. учреждений [Текст] / Т. Ф. Курдюмова, С. А. Леонов, О. Б. Марьяна и др.; под ред. Т. Ф. Курдюмовой. – М.: Дрофа, 2007. – 444 с.
8. Литература. 10-11 классы: развернутое тематическое планирование по программе под редакцией В. Я. Коровиной. Базовый и профильный уровни [Текст] / авт.-сост. Г. В. Цветкова. – Волгоград: Учитель, 2011.
9. Меркин, Г. С., Меркин, Б. Г. Литература. 9 класс: учебное пособие для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. Ч. 1 [Текст] / Г. С. Меркин, Б. Г. Меркин. – М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2011. – 344 с.
10. Первый всесоюзный съезд советских писателей 1934. Стенографический отчет. – М.: Государственное издательство «Художественная литература», 1934 [Электронный ресурс] // Трансформации русской классики / Режим доступа: <http://transformations.russian-literature.com/pdf/shklovkij-rech-na-1-sjezde-sov-pisatelej.pdf> (Дата обращения: 19.09.2015).
11. Программа по литературе для 5-11 классов общеобразовательной школы [Текст] / авт.-сост. Г. С. Меркин, С. А. Зинин, В. А. Чалмаев. – 6-е изд. – М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2010. – 200 с.
12. Программы средней общеобразовательной школы. Литература 4-10 классы [Текст]. – М.: Просвещение, 1983.
13. Программы средней общеобразовательной школы. Литература 4-10 классы [Текст]. – М.: Просвещение, 1984.
14. Программы средней общеобразовательной школы. Литература 4-10 классы [Текст]. – М.: Просвещение, 1987.
15. Рабочие программы по литературе: 5-9 классы (по программам под редакцией В. Я. Коровиной и Т. Ф. Курдюмовой) / Сост. Н. В. Егорова. – М.: ВАКО, 2011. – 272 с. (Рабочие программы).
16. Шкловский, В. Б. За и против. Заметки о Достоевском [Текст] / В.Б. Шкловский. – М.: Советский писатель, 1957. – 255 с.

В.М. Кадневский (Омск)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского

Проблемы здоровья населения всегда находятся в центре внимания гражданского общества и государства. Современное общество индустриально развитых стран характеризуется высокой степенью технической оснащённости труда и быта. Важным фактором в современных социумах стал рост психофизической напряжённости и интенсивности труда. При этом подобная ситуация характерна не только для сегментов современного производства, но и для сферы образования.

Известно, что по ряду учебных дисциплин общего и профессионального образования объём знаний нарастает с быстротой, сравнимой с увеличением снежного кома, поэтому вопросы здоровьесбережения подрастающих поколений, как и населения в целом, были и остаются приоритетной задачей любого современного гражданского общества и государства. Проблемы сбережения здоровья граждан в разных странах решаются в соответствии с их возможностями в сфере экономики, медицины, массового спорта, в соответствии с достижениями в решении экологических и социальных проблем, а также и по многим другим параметрам, включая и такой специфический фактор, как менталитет, сложившийся в социуме.

В последние годы в системе российского образования принят ряд важных конструктивных мер, направленных на укрепление здоровья подрастающих поколений. Среди этих мер можно назвать: увеличение сетки часов на уроки физкультуры в школах России, возрождение традиции сдачи норм ГТО (готов к труду и обороне) в школах страны. Ещё одним фактором здоровьесбережения в образовательном пространстве России стали тестовые технологии, получившие завершённое воплощение в процедурах массового тестирования, и объединение в рамках единого государственного экзамена (ЕГЭ) выпускных экзаменов в учреждениях общего образования, а также и всту-

пительных экзаменов в учреждениях среднего и высшего профессионального образования.

Внедрение тестовых методов в образовании современной России (как и в странах СНГ) относится к педагогическим технологиям возвратного типа. Известно, что Лаборатория экспериментальной педагогической психологии, созданная в Санкт-Петербурге А.П. Нечаевым в 1901 г., активно продвигала в образовательное пространство страны тестовые методы. После 1917 г. тестовые методы были востребованы на государственном уровне и обеспечивались бюджетным финансированием вплоть до середины 1936 г. Известное постановление ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов», принятое в июне 1936 г., поставило под запрет не только педологию (наука о ребенке), но и тесты [1, с. 173]. Запрет тестов оказался непродуманным решением, продиктованным политическими соображениями. Не случайно поэтому спустя два десятилетия вскоре после XX съезда КПСС тестовые методы постепенно возвращаются в сферу образования. Появление в конце 1950-х гг. электронно-вычислительных машин (ЭВМ) в ведущих вузах СССР ускорило процесс возрождения учебных заданий в тестовой форме. Машинный вариант учебных заданий требовал введения в ЭВМ как минимум, двух вариантов ответов.

Запрет тестов оказался непродуманным решением, продиктованным политическими соображениями. Однако полномасштабному возрождению тестовых методов в сфере образования мешало искусственно созданное препятствие, которое породило противоречие между объективной потребностью применения тестов в учебном процессе и необъективным политическим решениям об их запрете. В результате внедрение тестов осуществлялось по-прежнему только точечными методами.

Ситуация изменилась с распадом СССР. С 1990-х г.г. процедуры массового тестирования активно внедряются в образовательное пространство стран СНГ. В России массовое тестирование на федеральном уровне стали внедрять с 1995 г. Грамотное управленческое решение обеспечило успех быстрому внедрению тестовых методов. Тестирование внедряли как опережающий пробный экзамен исключительно на добровольной основе. За символическую плату ученики выпускных классов средней школы уже в апреле каждого года могли сдать опережающий

экзамен, который тоже, в свою очередь, на добровольной основе могли засчитать в школе в качестве выпускного или в вузе в качестве вступительного.

Многие преподаватели и учителя-практики по достоинству оценили тестовые технологии, имеющие немало видимых преимуществ по сравнению с традиционными методами обучения и контроля знаний. Именно эти очевидные преимущества и, в первую очередь, огромная экономия учебного времени за счёт существенного сокращения устных опросов учащихся привели к тому, что тысячи преподавателей на постоянной основе стали использовать в учебном процессе тестовые технологии без какого-либо административного принуждения. Внедрение процедур массового тестирования на добровольной основе позволило накопить необходимый опыт, в полном объёме оценить возможности, достоинства и недостатки массового тестирования и приступить к введению ЕГЭ.

Практика проведения ЕГЭ показала, что процедура массового тестирования может по праву претендовать на роль педагогической технологии, способствующей сбережению здоровья обучающихся. Это выражается, в первую очередь, в исключении возможности проявления субъективизма со стороны учителя при оценке знаний своих учеников. ЕГЭ создаёт более комфортную ситуацию как для экзаменационного процесса, так и для экзаменуемых, ибо исключает из процедуры учителя, оставляя сдающих экзамены, по сути, наедине с бумажными носителями экзаменационных заданий. Не менее важен в плане здоровьесбережения и фактор аннулирования дополнительного вступительного экзамена в вузы.

Следует также отметить важность и значимость социальных функций ЕГЭ. Мировая практика показывает, что современный педагогический тест, созданный с соблюдением всех требований теории педагогических измерений, позволяет не только получать объективную информацию об уровне подготовленности обучающихся, но и служит элементом общественной стабильности, ибо позволяет распределять выпускников образовательных учреждений в соответствии с их индивидуальными способностями и в интересах социума.

Кроме того, тестирование позволяет одновременно получить информацию об учебных достижениях во всём образо-

вательном пространстве России для принятия взвешенных управленческих решений. Получение объективной информации, не искажённой субъективным мнением учителя, имеет значимость для управленческих структур при определении перспектив развития общества и функционирования государства. Объективные данные о результатах обучения и уровне знаний обучающихся являются залогом успешного развития социума и государства в мировом цивилизационном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. док. 1917-1973. – Москва, 1974. – 560 с.

А.А. Кисеев, В.В. Костюк (Красноярск)

ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ МИГРАЦИОННЫХ ПОТОКОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ)

*Студент 4 курса Красноярской государственной академии музыки
и театра; Ст.преподаватель КГАМиТ*

На социально-экономическое положение Красноярского края оказывает влияние большое количество различных факторов. Миграция населения - особенно важный исторически обусловленный фактор, оказывающий непосредственное воздействие на регион со времен освоения Сибири Ермаком и до наших дней.

Красноярский край входит в число динамично развивающихся регионов, располагает развитой промышленностью, активно участвует в российском, международном рынках и занимает одно из лидирующих мест в системе международного разделения труда. Такая ситуация благоприятствует привлечению трудовых мигрантов в край, притягивает внешнюю трудовую, незаконную и сезонную миграции. Красноярский край в силу своей большой территории, транзитного положения, огромных запасов природно-сырьевых ресурсов и экономического потенциала является, несомненно, перспективным во всех отношениях регионом.

Современное рассмотрение проблемы миграции актуально по следующим обстоятельствам. В последние годы усилился

процесс глобализации мировой экономики. Трудовая миграция стала важным фактором экономического роста. Регулирование миграции в силу обострения межнациональных отношений является основой стабильности общества.

Процесс трудовой миграции – динамичный и зависит от многих факторов, начиная с решений Правительства и заканчивая конъюнктурой рынка и социальной привлекательностью региона. Новизна нашего исследования – в рассмотрении данного процесса на современном этапе развития.

В ходе исследования нового законодательства для мигрантов было выявлено, что гражданам большинства стран СНГ будет разрешён въезд в Россию только по загранпаспортам. Для устройства на работу нужно будет сдать специальные экзамены по русскому языку, иначе трудовой мигрант не получит работу. Также эти экзамены нужно будет сдавать для получения временного или постоянного вида на жительство. Однако мигрантов ждут и хорошие новости: работать по патенту можно будет не только у физических, но и у юридических лиц. Кроме того, при определённых условиях трудовые мигранты могут рассчитывать на оплату больничного.

Рассмотрим новые дополнения в миграционном законодательстве подробнее. Мигрантам, которые длительное время находятся в России на нелегальном положении, грозит запрет на въезд в Российскую Федерацию до 10 лет, поэтому им стоит задуматься о легализации своего проживания в России. Для устройства на работу в России трудовые мигранты с начала 2015 г. обязаны сдавать специальные экзамены по истории России и по русскому языку. Сдавшим экзамен будут выдавать специальный сертификат.

Для мигрантов уже начали проводить пробные тестирования, например, в РУДН (Российском университете дружбы народов). Пробные экзамены показали, что, к сожалению, не все трудовые мигранты хорошо знают русский язык. Поэтому перед экзаменами крайне важно быть хорошо подготовленным. В Москве открыты 30 пунктов для самостоятельной подготовки, где мигранты могут ознакомиться с видеокурсами по российской истории и основам законодательства, посмотреть рекомендуемые исторические фильмы, попробовать пройти экзамен и почитать справочную литературу.

Сейчас подготовка к тестам является бесплатной, но в дальнейшем планируется, что цена интенсивного курса составит 2,5 тыс. рублей, а длительного - 5,5 тыс. рублей. В Красноярском Крае эта сумма составит 3,5 тыс. рублей. Для получения разрешения на работу нужно будет правильно ответить как минимум на 30% вопросов каждого из тестов. Экзаменационные модули содержат по 20 заданий, а значит, приезжему достаточно будет без ошибок выполнить 6 из них по каждому предмету.

Разрешения на работу для мигрантов заменят на патенты, которые понадобятся для работы у юридического лица. Стала известна цена патента на работу для мигрантов в некоторых регионах на 2015 г.

Цена патента на работу для трудовых мигрантов в разных регионах:

Москва и Моск. область	4000 рублей
Санкт-Петербург	3000 рублей
Саратовская область	3 136 рублей
Калуга и Калужская область	3842 рублей
Рязанская область	2807 рублей
Самарская область	2500 рублей
Томская область	4000 рублей
Ярославская область	3000 рублей
Амурская область	4270 рублей
Челябинская область	3500 рублей
Тульская область	3000 рублей
Красноярский край	1600 рублей

Мигрантам планируется выдавать больничные. Работодателей обяжут платить взносы в фонд социального страхования. Здесь стоит отметить, что за трудовых мигрантов работодатели будут платить меньше, чем за граждан России, а больничный гражданину другой страны оплатят только в том случае, если он проработал более полугода.

С 1 июня 2015 г. будет введён запрет на работу в России для водителей с иностранными водительскими удостоверениями. Запрет касается только водителей коммерческого транспорта (водители такси, рейсовых автобусов и так далее), личным автомобилем можно по-прежнему управлять на основании иностранных водительских документов.

В связи со сложной экономической ситуацией в стране трудовые мигранты начали массово уезжать из России. Дело в том, что рабочие из ближнего зарубежья зарплаты отправляют на Родину в долларах. Если раньше свои заработки иностранные граждане считали весьма достойными, то теперь они в этом сомневаются. Из-за падения курса рубля их доходы, которые они переводили в евро и доллары, резко сократились. Тем не менее, в основном трудовые мигранты уезжают из Красноярского края, когда заканчивается их трудовой договор. Массового оттока мигрантов из нашего региона из-за ослабления курса рубля не наблюдается. К сожалению никто, кроме миграционных служб, пока не задумывается, кто же будет заниматься уборкой улиц или недорогой отделкой помещений. Ведь работать много и за небольшую зарплату готовы далеко не все.

В законодательстве с 1 января 2015 г. вступили в силу серьезные изменения. Предусмотрен переход на новый механизм привлечения и использования иностранной рабочей силы. В Красноярском крае для получения документов мигранты обязаны не только подтвердить владение русским языком, знание истории России и основ законодательства Российской Федерации, но и отсутствие заболеваний, наличие места для проживания, предъявить полис добровольного медицинского страхования и оплатить подоходный налог.

По данным ведомства, в крае за 11 месяцев 2014 г. выдано 12265 разрешений на работу. Наиболее крупными поставщиками рабочей силы для Красноярского края являются Узбекистан (19,4%), Китай (15,1%), Украина (13,6%), КНДР (11,6%), Таджикистан (11,4%), Турция (8,7%).

В Красноярский край из других регионов России прибыли 35 539 мигрантов. Наибольший приток, отмечают статистики, зарегистрирован из регионов Сибирского федерального округа - 19 450 человек, Приволжского и Центрального федеральных округов - 3050 и 2835 человек соответственно. Из стран СНГ и стран дальнего зарубежья в Красноярский край приехали 7672 и 852 человека.

Миграционная политика в мире по содержанию и формам ее реализации так же разнообразна, как и история государств, в которых она проводится. Поэтому все попытки разработать единую модель оптимального управления ми-

грационными процессами на национальном уровне были обречены на провал.

Миграционная ситуация в крае характеризуется стабильным оттоком граждан в западные регионы России и ростом численности внешних трудовых мигрантов. Мигранты расселились практически на всей территории края. Однако в городах их остается почти в 2,7 раза больше, чем в сельской местности. Из городов, пользующихся наибольшей привлекательностью, на первом месте г. Красноярск (33% прибывших мигрантов). В крае наблюдается устойчивая тенденция роста числа прибывающих иностранных граждан.

Для Красноярского края трудовая миграция уже давно является экономическим, демографическим, а также политическим фактором взаимоотношений региона и иностранных граждан, приехавших на работу. Иностранные граждане, осуществляющие трудовую деятельность в установленном законом порядке, составляют около одного процента по отношению к общему количеству рабочих мест в основных отраслях экономики края, при этом, по меньшей мере, в три-четыре раза больше работают неофициально. В течение шести лет, прошедших после начала реформ, количественный состав легальных внешних трудовых миграционных потоков в крае практически не менялся. Главные поставщики рабочей силы в Красноярский край – страны Азии. В 2014 г. на территории Красноярского края поставлено на миграционный учет 190 тыс. иностранных граждан, что на 12,0% превысило показатель 2013 г. Большинство прибывших в край иностранцев (77 %) заявили целью своего въезда осуществление трудовой деятельности. Самый большой поток приезжих из Таджикистана, Узбекистана и Кыргызстана. Чуть меньше – из Украины, КНР, Армении и Азербайджана. Это трудоспособные, молодые и образованные люди. Средний возраст переехавших – 37 лет, из них более 69% составляют мужчины, 70% – с высшим и среднепрофессиональным образованием. Потенциальные трудовые мигранты перед тем, как покинуть свое государство, ищут район, в котором наиболее благоприятная конъюнктура на рынке труда. В основном, они претендуют на те вакансии, которые не пользуются популярностью у местного населения. Именно эту свободную нишу на рынке труда и занимают мигранты, 90% из них независимо от образования,

готовы выполнять неквалифицированную работу, требующую, в первую очередь, физического труда.

Большинство мигрантов работает по найму. Для трудоустройства мигрант обязан получить разрешение на осуществление трудовой деятельности, либо патент, который оформляется на срок от 1 до 3 месяцев, но может продлеваться в течение года.

Постановление Правительства РФ ежегодно утверждает разрешения на работу трудовым мигрантам в рамках квот. В повседневной деятельности агентство труда и занятости ограничивает запросы работодателей. В квоту включены только квалифицированные специалисты. По оценкам экспертов, в Красноярском крае приезжие находят работу в сфере ЖКХ, строительства, торговли, общественного питания, добычи полезных ископаемых, лесного хозяйства.

По действующему законодательству зарплата должна быть не ниже средней по отрасли, в противном случае заявка не будет согласована, согласно данным УФМС. Красноярский край занимает третье место в Сибирском федеральном округе после Новосибирской и Иркутской областей. Эти данные показывают, что в Красноярском крае постепенно проводится политика замещения иностранных работников российскими гражданами.

Попробуем выделить основные проблемы при определении квот и замещении иностранных работников российскими гражданами:

1. Работодатели завышают реальную потребность в привлечении иностранных работников.
2. Работодатели не заинтересованы в замещении иностранных работников гражданами РФ.
3. Российские граждане не занимают рабочие места из-за непривлекательных условий труда.
4. Низкая трудовая мобильность российских граждан из-за отсутствия условий для временного проживания или высокой стоимости найма жилья.

Таким образом, иностранцев на работу можно принять только в рамках квоты - то есть приблизительно 15 тыс. человек.

Трудовая миграция порождает следующую тенденцию: рост нелегальной трудовой миграции. Только с начала 2014 г. проведено миграционной службой более 13,5 тыс. проверок: предприятия, торговые рынки и магазины, стройки и объекты сельского

хозяйства, жилые помещения. 580 иностранцев были вынуждены покинуть страну. Существуют административные штрафы для юридических лиц, использующих труд нелегалов (от 250 до 800 тыс. руб. за каждого незаконно работающего мигранта, либо приостанавливается деятельность предприятия на срок до 90 суток), частных предпринимателей (от 2 до 5 тыс. руб.).

Следовательно, если в фирме выявили 10 нелегалов, то штраф для работодателя составит минимум 2 млн. 500 тыс. руб., но и эти цифры не пугают многих предпринимателей.

Граждане РФ при зарплате в 30-50 тысяч не идут работать, если предлагают тяжелые условия труда, а также требуются специалисты высокой квалификации и не самых массовых профессий, но таких в крае немного. С конца 2012 г. вступил в силу закон, требующий обязательной сдачи экзамена по русскому языку для мигрантов, работающих в сфере ЖКХ, розничной торговли или бытового обслуживания. В 2013 г. выдано более 18 тыс. сертификатов по итогам тестирования по русскому языку для мигрантов. Об этом сообщила пресс-служба правительства РФ. К 2015 г. введен обязательный экзамен по русской культуре России, т.к. мигранты должны учитывать культурные особенности РФ.

Организации, принявшие на работу мигрантов, обязаны соблюдать законодательство РФ, особенно при выплате заработной платы. За соблюдение этих норм должна следить государственная инспекция труда по Красноярскому краю. Если работодатель нарушает действующее законодательство, то лишается заявок на предоставление квот в следующем году. Проанализировав нарушения трудового законодательства, мы пришли к выводу, что самым распространенным нарушением является невыплата заработной платы в полном объеме. Таким образом, процессы трудовой миграции в Красноярском крае на сегодняшний день активно развиваются. Необходимость этого развития связана со сложившейся демографической ситуацией в крае, а также особенностью трудовой деятельности граждан РФ. Все эти процессы проходят на фоне того, что Федеральные и Региональные власти ужесточают санкции к нарушителям миграционного законодательства (ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в РФ», «О порядке выезда из РФ и въезда в РФ»).

Преобладающими тенденциями миграционных процессов являются увеличение трудовых и нелегальных миграций, что обусловлено наиболее благоприятной конъюнктурой на рынке труда, то есть наличием безработицы и свободных рабочих мест. В Красноярском крае иностранные работники претендуют на те вакансии, которые не пользуются популярностью у местного населения. Строгое квотирование рабочих мест с одной стороны оставляет возможность для реализации трудовых возможностей местными жителями, но в силу их хронического недостатка провоцирует рост нелегальной трудовой миграции, соответственно сопровождающейся правовыми, административными нарушениями законодательства.

Наш край со времен освоения Сибири был регионом, готовым к ассимиляции групп людей различных национальностей и политических взглядов. В настоящее время в крае проводится большая работа по адаптиванию мигрантов на различных уровнях (государственном, социальном и образовательном). Сибирская же земля всегда была и остается землей не только богатой, но и гостеприимной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Енисейская губерния – Красноярский край: 190 лет истории, краеведческие чтения [Текст]. – Красноярск, 2013.
2. Закон «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации». – Москва, 2012–2013.
3. Рафиков, Р. Г. Вопросы межэтнических, религиозных и миграционных отношений в Красноярском крае [Текст] / Р.Г. Рафиков. – Красноярск, 2012.

А.А. Кисеев (Красноярск)

ВОПЛОЩЕНИЕ ПРИНЦИПОВ МЕТОДИКИ СИНИТИ СУДЗУКИ НА ПРИМЕРЕ ГРУППОВОГО ЗАНЯТИЯ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ № 3 г. ЧИТЫ

*Студент 4 курса Красноярской государственной академии музыки
и театра. Науч.рук. Л.Л. Равикович, канд.иск., проф.*

В ноябре 2005 года в Центральной детской музыкальной школе им. Б.Г. Павликовской педагогом из города Ангарска

Натальей Геннадьевной Киселевой был дан мастер-класс по методике обучения игре на скрипке детей с трехлетнего возраста. В основу этой методики была положена система детского музыкального воспитания японского педагога Синити Судзуки. Убедившись, что метод работает на практике, преподаватель детской школы искусств № 3 Светлана Владимировна Кисеева сразу же приступила к набору учеников и уже в декабре 2005 года сформировала первую группу учащихся трёхлетнего возраста в количестве 15-ти человек.

Не имея никаких учебно-методических для работы в данном направлении, Светлана Владимировна решила сама написать программу и учебник для четырехгодичного обучения детей игре на скрипке, начиная с трехлетнего возраста. Программа была составлена в 2006 году, а в 2008 вышло в свет учебно-методическое пособие «Мой маленький скрипач» в двух частях, которое представляет собой красочное издание, написанное доступным, понятным детям языком, с яркими иллюстрациями.

Первая часть пособия знакомит маленького скрипача с устройством инструмента, рассказывает об элементарных музыкально-теоретических понятиях (длительность, мажор, минор, темповые обозначения, нюансировка и т. п.). Она также включает в себя подготовительные упражнения на постановку рук и извлечение первых звуков на инструменте.

Вторая часть пособия содержит пьесы, которые распределены по четырем разделам: «Мои первые песенки», «Играю двумя руками», «Я уже скрипач» и «Играю сам». Все пьесы выстроены от простых к более сложным и соответствуют методике С. Судзуки, которая состоит из следующих пунктов: 1) слушание музыки, 2) мотивация ребенка к обучению, 3) создание условий для домашних занятий, 4) выступления.

Чтобы наглядно представить себе, как осуществляется работа с такими маленькими детьми, необходимо рассмотреть реализацию данной методики на примере группового занятия, с которого начинается обучение. Как правило, количество детей на этом занятии составляет восемь – десять человек. Перед уроком происходит настройка инструмента, которая длится 5–10 минут.

Далее дети рассаживаются по местам и преподаватель объявляет: «Мы начинаем наше занятие», после чего проводится перекличка. Затем с детьми разучивается музыкальное привет-

ствие, основанное на автентическом обороте (D – T) со словами «Здравствуйте, ребята!» «Здравствуйте!».

The image shows a musical score for the greeting "Здравствуйте, ребята!". It consists of two staves. The top staff is a vocal line in 2/4 time, with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The melody is: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F#4 (quarter), E4 (quarter), D4 (quarter). The lyrics are: "Здра-встуй - те, ре - бя - та! Здра - встуй - те!". The bottom staff is a piano accompaniment in 2/4 time, with a grand staff (treble and bass clefs) and a key signature of one sharp. The accompaniment consists of a series of chords: G4 (quarter), A4 (quarter), B4 (quarter), C5 (quarter), B4 (quarter), A4 (quarter), G4 (quarter), F#4 (quarter), E4 (quarter), D4 (quarter).

Как правило, дети поют очень тихо, нестройно, и преподаватель просит их спеть это приветствие в полный голос еще раз. Безусловно, нельзя допускать, чтобы дети форсировали, но необходимо следить за тем, чтобы они пели интонационно точно и на дыхании. После музыкального приветствия концертмейстер играет на рояле доминантовый септаккорд в верхнем регистре с разрешением, после чего дети должны встать со своих мест. Этот аккорд является сигналом для вставания и преподаватель следит за тем, чтобы дети сразу же на него отреагировали. Если этого не происходит, аккорд играется еще раз, чтобы ученики его запомнили.

Следующий фрагмент работы – пальчиковые упражнения. Под музыкальное сопровождение преподаватель показывает такие упражнения, как «солнышки–тучки», «заборчик–полочка», «домик», «замочек», «бабочка – воробушек – ворона – лебедь», «листки – веточки – ветки», «пальчики здороваются», «пальчики здороваются с большим пальцем», «колокольчик», «надуваем шарик», «надуваем мыльный пузырь», «цепочка», «стульчик–стол», «считаем бочки», «коза рогатая», «зайчики», «флажки», «гусь», «птенчики в гнезде», «очки», «бинокль», «подзорная труба», «цветок–бутон».

Стоит более подробно остановиться на некоторых из них. Так, при выполнении упражнений «бабочка – воробушек – ворона – лебедь» и «гусь» педагог спрашивает, какие звуки издает воробушек, ворона, лебеди и гусь. Поскольку лебеди – это гуси-лебеди, то дети отвечают «Га-га-га».

Упражнения «пальчики здороваются», «пальчики здороваются с большим пальцем» и «считаем бочки» выполняются под

музыкальное сопровождение, которое звучит в ритме произносимых слов. При этом важно четко и ясно произносить слова «Здравствуйте!» и «Раз – два – три – четыре (счет до двадцати)».

После упражнений дети садятся по сигналу (звучит тот же аккорд, что и при вставании, но в низком регистре). Далее следует выступление приглашённого гостя. Учащийся третьего класса Саша С. исполняет «Вальс» Андрея Петрова из кинофильма «Берегись автомобиля». Перед исполнением этого произведения детям задаётся вопрос: «Кто знает, как нужно вести себя во время слушания музыки?». Иногда дети отвечают, но чаще всего педагог говорит за них: «Нужно ротик закрыть, а ушки открыть».

Следующий эпизод урока – исполнение песен вначале голосом, а затем на инструменте. Учитель обращается к детям: «А теперь мы споём песню, вашу любимую песню, которую вы потом сыграете. Какая это песня?» Дети называют свою любимую песню, например, «Машенька» С. Невельштейна, которую впоследствии исполняют все вместе, отработывая параллельно приёмы, встречающиеся в этом доступном для них произведении. Так, в песне есть вступление, которое показывается знаком молчания (пауза). Скрипач молчит, а концертмейстер в это время играет. Кроме того, в песне есть инструментальное заключение, которое завершается возгласом «Ух!», произносимым учениками по ауттакту педагога.

Во время пения дети отстукивают ритмоформулы с помощью хлопков, которые называются «волк», «зайчик» и «лягушонок» («волк» – четверть, «зайчик» – восьмые, «лягушонок» – шестнадцатые). На основе этого ритма ученики повторяют пройденный материал о длительностях. В качестве наглядного пособия используется учебник «Мой маленький скрипач».

Все хлопки совершаются под музыкальное сопровождение. Аналогичным образом воспроизводится ритмическая структура следующего произведения, например, русской народной песни «Как у нашего кота». Сначала дети отстукивают ритм «Зайчик – зайчик – зайчик – волк», а затем произносят слова названной песни. И только после этого ученики под счёт педагога кладут скрипку на ключицу.

Сначала они держат её двумя руками за «плечики», струнами от себя. На счет «раз» – правая рука опускается вниз, на счет «два» – инструмент поднимается вверх, «три» – скрипка переворачивается в горизонтальное положение, «четыре» – сверху

ставится на ключицу, «пять» – закрепляется поворотом и фиксированием головы на подбороднике. Все это совершается под музыкальное сопровождение.

Далее смычок ставится на «струнку ля», выделенную зелёным цветом, и на ней играется песенка в той же последовательности, в какой она и пропевалась (сначала проговаривается ритмический рисунок, затем слова песни). Весь смычок делится на четыре части: четверть играется средней частью смычка, восьмая – четвертинкой, шестнадцатая – восьмушкой. «Песенка про кота» исполняется в нижней половине смычка («нижними зайчиками»). Перед началом исполнения песни преподаватель дает ауфтакт. В то время, когда дети играют песню, родители прохлопывают руками ее ритм. После проигрывания произведения преподаватель объявляет: «Сняли скрипочки и поклонились». Во время поклона родители обязательно аплодируют своим детям.

Перед следующей песней педагог предлагает загадку: «У моей подружки четыре ушка». Ответом на нее является «скрипка». Далее разучивается ещё одна русская народная песня «Петушок». От «Песенки про кота» её отличает другая ритмическая структура и исполнение на другой струне (красная «струнка ре»), но начинается она также с «нижнего зайчика» (движение в нижней половине смычка).

Затем дети складывают скрипки в футляры, достают цветные карандаши и выстраиваются в одну линию возле педагога. Под музыкальное сопровождение они по очереди начинают показывать на картинке карандашом определенного цвета нужную ноту (синий цвет обозначает ноту «ми», зелёный – «ля», красный – «ре» и коричневый – «соль»). В это время преподаватель поёт нужный звук. Дети стараются петь вместе с учителем, а родители им помогают. Чтобы ритмически разнообразить сопровождение, педагог просит на ноте «соль» играть триоли.

Заключительным этапом группового занятия являются танцы под музыку: используются различные произведения в жанре польки, вальса и марша. Во время исполнения музыки педагог объясняет ритмические особенности каждого жанра. Например, «Когда музыка прыгает, как зайчики на лужайке», то такой танец называется «полька», и мы считаем «раз – два». Когда музыка кружится, как снежинка, мы танцуем вальс, считаем «раз – два – три». Когда музыка марширует, как солдат, –

это марш! Мы считаем раз – два – три – четыре. Концертмейстер играет различные отрывки из полек, маршей и вальсов, а дети, угадывая метроритм, танцуют.

Представленный план урока является итогом многолетнего труда педагога, который постоянно вносил в методику проведения занятий коррективы, новые приёмы и задания. Как показывает опыт, такая методика работы с трехлетними детьми по системе Синити Судзуки оказалась чрезвычайно эффективной и принесла свои плоды: за восемь лет работы Светлана Владимировна Кисеева выпустила около ста учеников, среди которых лауреаты и дипломанты городских, областных и международных конкурсов. В музыкальной школе организован скрипичный ансамбль «Капельки», разделенный на три возрастные группы, который ведет активную концертную деятельность, выступая на различных сценических площадках города и области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кисеева, С. В. Мой маленький скрипач: учебное пособие для обучения игре на скрипке с трехлетнего возраста [Текст] / С. В. Кисеева. – Ч. 1. – Чита, 2008.
2. Кисеева, С. В. Мой маленький скрипач: учебное пособие для обучения игре на скрипке с трехлетнего возраста [Текст] / С. В. Кисеева. – Ч. 2. – Чита, 2008.
3. Судзуки, С. Возвращенные с любовью: Классический подход к воспитанию талантов [Текст] / С. Судзуки. – Москва, 2005.
4. Стар, В. Скрипач по методу Судзуки или школа воспитания талантов (от 2 до 15 лет) [Текст] / В. Стар, С. Судзуки. – Киев, 1994.

А.В. Лимитовская (Калуга)

О НЕКОТОРЫХ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ВОСПРИЯТИЯ

*Преподаватель, зав. теоретич.отделением
Детской школы искусств №5.*

Науч.рук. И.В. Алексеева, докт. иск., проф. УГАИ им.З. Исмагилова

Как известно, музыкальное восприятие – это сложный многоуровневый процесс, реализующий коммуникативный аспект

музыкального искусства. Его специфика как вида деятельности направлена на «постижение и осмысление тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности, как эстетический художественный феномен» [3, с. 91]. Основные свойства и механизмы функционирования восприятия нашли отражение в трудах М.Г. Арановского, Д.К. Кирнарской, В.В. Медушевского, Е.В. Назайкинско-го, Б.М. Теплова, В.Н. Холоповой и др.

Представления о звуке как «многомерном динамическом объекте», выполняющем функцию базовой коммуникативной единицы (Г.А. Орлов [5, с. 462]), вошли в декларируемую отечественным музыкознанием концепцию многослойности восприятия. Звуку, трансформирующемуся в тон, который, в свою очередь, становится основой интонационного материала, на любом этапе восприятия будет свойственно «парадоксальное сочетание – сенсорной однородности и семантической разноплановости» [2, с. 26]. Это свойство звука, по нашему мнению, является основанием для обозначения характеристик различных этапов восприятия, отражающих логическую последовательность преобразования звука в смысл.

В связи с этим представляется актуальным выявить, насколько это возможно в рамках статьи, роль начального – психофизиологического этапа – в структуре музыкального восприятия, а также обозначить некоторые аспекты его функционирования.

При формировании образно-семантических значений звука важную роль играют психофизиологические процессы перехода от линейных ощущений, вызываемых акустическим феноменом звука, к синтетическому восприятию «звукового тела» в качестве материального объекта. Катализатором такого рода психодинамических преобразований являются «чувственные обертоны» звука (Г.А. Орлов [5, с. 463]). Именно они вызывают ряд ощущений, синтез которых обеспечивает реализацию доминантного для музыкального восприятия процесса. Он связан с симультантным формированием перцептивных образов, представляющих собой результат психической деятельности по отражению совокупности свойств предметов и явлений. Многие исследователи констатировали тот факт, что их яркость и глубина напрямую зависят от обширности «репертуара навыков восприятия – “правил игры”, позволяющих нам усматри-

вать смысл в изменчивой мозаике ощущений, действующих автоматически и бессознательно» [4, с. 26]. Это даёт возможность полагать, что для этапа, реализующего перцепционную фазу восприятия, большое значение имеет наличие в его психологическом спектре более сложных апперцепционных процессов.

В их числе отметим психофизиологический феномен спатилизации, связанный с преобразованием временной природы ритмических колебаний звуковой волны в пространственные представления.

Нейрофизиологические исследования убедительно свидетельствуют о том, что вся высотная сторона музыки регулируется пространственными нейронами. И в случае превышения скоростью колебаний порога 1/16 сек временные коды трансформируются в пространственные [7]. При этом линейный акустический сигнал превращается в обладающее материальностью звуковое тело, которое включено в четырёхмерную систему координат «выше – ниже», «ближе – дальше».

Важной психофизиологической предпосылкой к овеществлению в нашем сознании идеального интонационного образа на данном этапе восприятия следует считать возникновение экстрамузыкальных ассоциаций [1, с. 115-119]. Этот феномен обусловлен действием разнообразных психологических механизмов, среди которых выделяется метафорический скачок. Рассмотрим подробнее его специфику.

Доказано, что музыкальное восприятие по своей сути метафорично. В процессе реализации своей основной задачи – постижения содержания, определения его смысловых приоритетов в проекции субъективно-личностных представлений – оно интерпретирует «организованные звуковые структуры» как «способ выразить в иносказательной форме зашифрованный в них смысл» [1, с. 119]. Собственно, это иносказание, перенос, и является метафорой, побуждающей наше восприятие через механизм ассоциаций к рефлексорным поискам внемзыкальных аналогов звуковых структур.

Особенности формирования ассоциативного ряда, его значение в метафорических структурах, а также роль метафоры в процессе восприятия к настоящему моменту достаточно широко исследованы. Однако, несмотря на наличие фундаментальных работ в этой области, всё же остаётся не до конца ясным

сам механизм метафорического скачка. В связи с этим особый интерес представляет точка зрения Р.И Уфимцева, исследующего метафизику метафоры. Объединяя в бинарную оппозицию¹ процессы мышления и восприятия, он также противопоставляет и их сущностные «квинтэссенции» – *структуру* и *гештальт*². Многозначность этих понятий требует терминологического уточнения. Под дефиницией «структура» исследователь подразумевает набор символизирующих вещи дискретных объектов и внутренние связи между ними. Гештальт же как антипод структуре являет собой автономный цельный феномен, в котором отсутствуют обособленные составляющие элементы. С точки зрения квантовой психологии, определённый гештальт вызывается определённой сенсорной комбинацией. При этом если в «сознании человека, находится конфигурация (сенсорной комбинации – А.Л.), имеющая такой же гештальт, что и структура (или её часть), на которую в данный момент настроено внимание», происходит метафорический скачок [6].

Результатом метафорического скачка, таким образом, можно считать не только психологические процессы материализации звука, превращающие его в звуковое тело, но и возникновение синестезий и кинестезий³. Являясь рудиментарными проявлениями синкретической природы восприятия, они свидетельствуют о целостности, предметности и полимодальности как об основных свойствах перцептивного образа.

Именно в названном процессе наиболее ярко проявляется феномен психической деятельности человека, заключающийся в восприятии совокупности информационно – звуковых сиг-

¹ Понятие, введённое в научный обиход Н.С. Трубецким (1890–1938), происходит от латинского «*binarius*» - что означает: двойной, двойственный, состоящий из двух частей и т.п. В настоящее время используется как методологическая основа во всех областях структурных гуманитарных исследований.

² Термин «Гештальт» (нем. *Gestaltqualität*) ввел в науку Х. Эренфельс (1859–1920), австрийский философ и психолог, представитель Австрийской (Грацской) школы.

³Здесь не ставится цель рассматривать феномен синестезии. Более подробно об этом см. в работах Н.П. Коляденко *Музыкально-эстетическое воспитание: синестезия и комплексное воздействие искусств, Учебное пособие / Новосибирск, 2003. – 259 с.; Синестетичность музыкально-художественного сознания (на материале искусства XX века) / Новосибирск, Изд-во НГК, 2005. – 392 с.*

налов. Связанные с темброво-динамическими, агогическими и артикуляционными свойствами звука, они, по сути, представляют собой «интонационный слух»⁴. Оперировав ненотируемыми свойствами звука, интонационный слух извлекает из глубин генетической памяти древнейшие метасмыслы, закодированные в проинтонациях⁵. Это приводит к тому, что именно на этом этапе восприятие становится «интерсубъективным» (Г.А. Орлов [4, с. 10]). Под воздействием психофизиологических механизмов активизируется филогенетический опыт человечества⁶. Он становится тем слоем музыкального опыта, «где звук испытывается уже не как звук, а как нечто иное, музыка становится одним и тем же предметом для разных слушателей, их суждения совпадают с наибольшей вероятностью, появляется возможность общезначимых характеристик музыки и взаимопонимания» [4, с. 10].

Резюмируя вышеизложенное, заметим, что психофизиологический этап восприятия, в основе которого лежит симультанный синтез сенсорных ощущений, актуализируемых линейным акустическим сигналом, является результатом функционирования недоминантного полушария мозга. Воспринимая музыку как вневременное целое, сознание формирует гештальты – перцептивные чувственные образы, вызываемые определённой сенсорной комбинацией. И чем обширнее «багаж» доступных восприятию комбинаций, тем больше у него возможностей к максимально точному постижению смысла музыкального сообщения и, следовательно, к реализации своей коммуникативной функции.

На психофизиологическом этапе обнаруживается ещё один глубинный пласт, проступающий сквозь призму личного ког-

⁴ Термин используется по аналогии с понятием «интонационная форма» (см. В.В. Медушевский *Интонационная форма музыки*. Москва: Композитор, 1993. - 262с). Изучение его роли в системе музыкального восприятия выходит за рамки темы данной работы, но представляется актуальным для дальнейших исследований.

⁵ «Глубинная интонация» в интерпретации В.В. Медушевского.

⁶ В аналитической психологии этот феномен получил название «коллективное бессознательное». Его впервые сформулировал Карл Густав Юнг. Синонимичным понятием «коллективному бессознательному» является генетическая память – память, обусловленная генотипом, и передаваемая через поколения (см. например: *Словарь практического психолога/ Сост. С. Ю. Головин. – М.: АСТ Харвест, 1998*).

нитивного опыта. Речь идёт об архаических метасмыслах, интуитивно ощущаемых через глубинные проинтонации. За их распознавание ответственен древнейший вид слуха – интонационный. Воспринимая коммуникативную информацию, транслируемую ненотируемыми свойствами звука, интонационный слух формирует базовый эмоционально-смысловой уровень восприятия.

В заключении заметим, что все психофизиологические процессы, свойственные восприятию, способствуют семантизации звука. Таким образом, выявляется ещё один аналитический ракурс проблемы – семиотический. Процессы формирования смыслов и значений знаков и символов выводят восприятие на новый уровень и являются темой, актуальной для дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кирнарская, Д. К. Музыкальное восприятие [Текст] / Д. К. Кирнарская // Психология музыкальной деятельности. Теория и практика. – Москва, 2003.
2. Назайкинский, Е. В. Звуковой мир музыки [Текст] / Е. В. Назайкинский. – Москва: Музыка, 1988.
3. Назайкинский, Е. В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания [Текст] / Е. В. Назайкинский // Восприятие музыки. сб. ст. / ред.-сост. В.Н. Максимов. – Москва: Музыка, 1980. – С. 91-111.
4. Орлов, Г. А. Древо музыки [Текст] / Г. А. Орлов. – Санкт-Петербург: Композитор, 2005. – Изд. 2-е, исп.
5. Орлов, Г. А. Семантика музыки [Текст] / Г. А. Орлов // Проблемы музыкальной науки / ред. Г. А. Орлов; М. Е. Тараканов, Ю. Н. Тюлин, В. Н. Холопова, В. А. Цукерман. – Москва: Советский композитор, 1973. – Вып. 2. – С.434-479.
6. Уфимцев, Р. И. Хвост ящерики. Метафизика метафоры [Электронный ресурс] / Р. И. Уфимцев. – Режим доступа: <http://metaphor.ru>er/lizard/tail.xml>. – (Дата обращения: 02.09.2015).
7. Холопова, В. Н. Междисциплинарные акценты общей теории музыки [Электронный ресурс] / В.Н. Холопова // Журнал Общества теории музыки. – 2013. – № 1. – Режим доступа: [http:// journal-otmgo.ru>sites/journal ru Kholopova.pdf](http://journal-otmgo.ru>sites/journal ru Kholopova.pdf). – (Дата обращения: 02.09.2015).

А.С. Мамонтова, М.В. Холодова (Красноярск)

ВОКАЛЬНО-ХОРОВАЯ РАБОТА НА УРОКЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УУД

*Педагог вокальной студии ГорДК;
канд.иск., доц.кафедры истории музыки
Красноярской государственной академии музыки и театра*

Перемены, произошедшие в нашей стране за последнее десятилетие, а именно: повышенная скорость обновления системы научных знаний, возрастание информационного объема, форсированное усложнение содержания учебного материала школьного образования – привели к появлению одной из центральных проблем молодого поколения – несформированности у обучающихся умения учиться. Об этом свидетельствует ряд исследований психологов, педагогов, которые во главу угла ставят несформированность самостоятельной учебной деятельности в рамках школьного образования.

В связи с этим, приоритетной целью, обозначенной в Федеральном Государственном образовательном стандарте нового поколения, становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, формирование способности самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться. Формула «умение учиться» является фундаментом концепции развития универсальных учебных действий (УУД), которая разработана на основе системно-деятельностного подхода в соответствии с ФГОС начального образования второго поколения.

Поэтому центральная задача начальной школы – это формирование совокупности универсальных учебных действий, как метапредметных результатов образования, обеспечивающее качественную преемственность этих результатов от начального звена к среднему.

В возрастной и педагогической психологии младший школьный возраст занимает особое место – это начало школьной жизни. В этом периоде у ребенка возникает осознание себя,

собственных потребностей, мотивов, формируется понимание своего места в системе общественных отношений. Социальная ситуация развития ребёнка в данном возрастном периоде выделяет в качестве ведущей – учебную деятельность. Ее ключевой составляющей являются регулятивные универсальные учебные действия, обеспечивающие организацию, регуляцию и коррекцию учебной деятельности.

Урок музыки в рамках начального образования – важнейшая часть воспитания ребенка. Приобщение детей младшего школьного возраста к миру искусства оказывает мощнейшее воздействие на формирование ценностного отношения к окружающей действительности. При любых инновациях, урок музыки, тем не менее, имеет на сегодняшний день устоявшуюся структуру, включающую определенные виды деятельности учащихся: слушание музыки, музыкально-познавательная деятельность, игра на детских музыкальных инструментах (исполнительская деятельность), пение (вокально-хоровая деятельность).

Эффективным способом формирования регулятивных УУД, по нашему мнению, может служить вокально-хоровая работа на уроке – одна из неотъемлемых составляющих урока музыки – так как разучивание песни всегда комбинированный процесс, объединяющий разные формы и виды деятельности.

Как известно, разучивание песни – процесс многоплановый. Чтобы воплотить в исполнении художественный замысел композитора, учителю необходимо не только овладеть репетиционным жестом для лучшего общения с классом, но и провести трудоемкую предварительную работу. Эта работа направлена на выявление эмоционально-смыслового содержания песни, постановку учебно-воспитательных задач, определения трудностей, которые могут возникнуть при разучивании песни, составления исполнительского плана, а также плана репетиций, подбора распевок на песенном материале.

Существуют различные способы разучивания школьной песни, которые каждый учитель варьирует по своему усмотрению. Но общая последовательность ключевых моментов данного процесса присутствует, а именно:

- 1) краткое вступительное слово педагога;

- 2) исполнение (показ) песни учителем;
- 3) беседа с детьми о песне;
- 4) чтение поэтического текста песни;
- 5) разучивание песни (репетиционный план).

В разучивании песни можно выделить три главных этапа: ознакомление и усвоение первого куплета, разучивание всей песни, закрепление и художественное исполнение песни.

Безусловно, выбор песни очень важен. На первых порах школьные песни должны, как отмечают педагоги-практики, отвечать следующим требованиям:

- а) по форме – крайне лаконичные, не более одного периода;
- б) по мелодии – яркие, выразительные, напевные;
- в) по ритму – весьма простые, чередование не более 2 - 3 видов длительностей;
- г) голосоведение – ясное, естественное, склад диатонический;
- д) диапазон голосовых партий не должен превышать октавы.

Если песня импонирует учащимся, то они быстрее преодолевают трудности по ее разучиванию. Поэтому песни надо выбирать мелодичные, веселые, запоминающиеся, с интересным текстом.

Необходимо учитывать, что постепенное нарастание трудности поставленных учителем задач должно сочетаться с включением в работу более сложных песен и непременно привлекательных для детей своей мелодией и текстом. Это обеспечит атмосферу увлеченности пением на уроке в школе. Разучивание песни на уроке обычно начинается ее повторным исполнением учителем. В процессе репетиционной работы могут использоваться различные формы работы, направленные на формирование УУД.

В таблице представлен комплекс творческих адаптированных упражнений, апробированных авторами данной статьи на практике. Введение подобных упражнений в процесс разучивания песни положительно сказывается на показателях сформированности регулятивных УУД:

Таблица 1.

Название задания	Описание
Чтение текста в образе «Я – актер!»	Прочтение текста с интонацией, которая свойственна определенному герою песни, образы выделяются в ходе предварительной беседы с учениками, сразу же после первого прослушивания песни. Задача - целеполагание как сохранение учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимися, и того, что ещё неизвестно; контроль как форма сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона).
Простукивание ритма «Занимательный канон»	Для точного усвоения задания, вначале необходимо провести общую работу над ритмом, прохлопать его всем вместе, просольмизировать песню. После общей работы над ритмическим рисунком необходимо разделить класс на две части. 1 половина начинает петь песню, 2 половина при помощи учителя в определенный момент, по жесту учителя (канон) начинает прохлопывать ритмический рисунок. Таким образом должен получиться своеобразный аккомпанемент для 1 группы. Цель учителя контролировать процесс, помогать исправляться, в случае потери задания, но не вникать в сам процесс. Главная цель детей – удержать задачу. После выполнения группы меняются ролями. Задача - целеполагание, контроль, волевая саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию – к преодолению препятствий; оценка - выделение и осознание учащимися того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения.
Поиск измененных элементов «Преднамеренные ошибки»	Учителем будет пропет (сыгран) мотив песни, в котором будет изменена какая-либо нотная строка или текст. Ребенок должен определить, в каком месте допущена ошибка и исправить ее, исполнив верно мотив, либо пропеть строчку с верным текстом. (Задача – контроль и коррекция: внесение необходимых дополнений и коррективов в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата с учётом оценки этого результата самим обучающимся, учителем, товарищами)

В заключение подчеркнем, что музыка играет огромную роль в процессе воспитания духовности, культуры, чувств, развития эмоционально-познавательных, коммуникативных и других качеств личности. На уроке музыки, который является, по сути, метапредметным, не менее продуктивно, как на других предметах, происходит системное формирование УУД в целом, и регулятивных, частности. Именно поэтому современный урок музыки в рамках концепции развития УУД должен демонстри-

ровать использование комплексного и системно-деятельностного подходов на основе взаимодействия различных видов искусства; внедрение новых образовательных технологий и инновационных форм работы; применение современных методов музыкального воспитания.

Н.С. Мартынова (Кемерово)

ТРАНСЛЯЦИЯ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Кемеровский государственный университет культуры и искусств

Традиции являются неотъемлемой частью любой культурной традиции. Тем не менее, именно традиционные устои часто подвергаются нападкам, как нечто консервативное и не соответствующие духу времени. Несмотря на это, именно традиционная культура представляет собой сферу концентрации определенно коллективного опыта прошлого, обеспечивающего адаптацию традиционных культурных норм к постоянно изменяющимся условиям.

В современном информационном обществе традиционная культура становится не только основой для духовного единства народа, но и культурно-образовательным институтом современной личности. Являясь способом деятельности и формой общения людей, живущих на одной территории, имеющих определенные стандарты поведения, нормы, ценности, традиционная культура служит средством адаптации человека к условиям современно общества. От того, какими методами и механизмами будет транслироваться традиционная культура последующим поколениям, напрямую зависит сохранение самой традиционной культуры, формирование личности и развитие общества в целом.

Проблема процесса передачи социокультурного опыта или трансляции культуры последующим поколениям относится к числу комплексных и является предметом исследования в различных областях научных знаний: в культурологии, социологии, этнографии, лингвистике, фольклористике, этнопедагогике, государственном управлении.

О проблемах трансляции культуры (передачи культурных ценностей) упоминалось ещё в XVI–XVII веках такими учеными, как Ф. Бэкон, М. Монтень, Дж. Локк, Т. Гоббс – при изучении общества и культуры, социальных и культурных функций науки и искусства, морали и права, законов их функционирования и развития; соотношения религии и науки, религии и морали [2]. Спустя несколько веков, уже во второй половине XX века, в работах наших соотечественников, таких как А.Е. Серебрякова, Л.П. Буева, Ю.П. Азарова – эти проблемы рассматриваются на пересечении характеристик традиционной культуры и современного общества, раскрываются в свете концепций социальной коммуникации, теории общения, в рамках культурной антропологии.

Общие проблемы преемственности культуры рассматривались в 1990-е гг. в работах А.М. Бэллера. Преемственность культуры, т.е. её непрерывность во времени, происходит благодаря процессу культурной трансмиссии – передачи культурных ценностей от предшествующих поколений к последующим через обучение [6].

Первоначально понятие «трансляция» применялось лишь в биологии к процессу синтеза белка в матричной РНК (рибонуклеиновая кислота). В исследованиях культурных процессов данное понятие впервые было использовано в 50-е годы XX века в работах М. Маклюэна («Механическая невеста: Фольклор индустриального человека» 1951 г.) и Г.П. Щедровицким («Педагогика и логика»).

Трансляция (от латин. *translatio*) – перенесение – перенос, перемещение, передача [4]. Трансляция традиционной культуры – это распространение элементов культуры, сложившихся в одной культурной среде, в другую среду – процесс объективный и разносторонний, зависящий как от естественно-природных, так и культурно-исторических условий развития общества.

Структура трансляции культуры (коммуникации) предполагает наличие коммуникатора и реципиента. Средства коммуникации того или иного периода истории человечества придают новую форму и перестраивают схемы социального взаимодействия, а также каждый аспект жизни каждого человека. Передача информации становится возможной только при наличии определенного кода, механизма, установленного между адре-

сантом и «адресатом». Этим механизмом выступает национальный язык (знаковая система), а также методы и средства их использования [4].

М. Маклюэн выделил следующие формы трансляции культуры (социокультурной коммуникации): устная, письменная, печатная, электронная [1]. В современном информационном обществе, в котором большая часть населения занята получением, переработкой, хранением и передачей информации, основной формой трансляции традиционной культуры выступает «электронная форма». Это происходит вследствие того, что процесс передачи культурных ценностей по мере изменения общества (информатизации общества) становится всё более сложным с точки зрения науки (объяснения каких-либо технических процессов) и более простым с обывательской точки зрения. С развитием информационных технологий и внедрением их во все сферы общества, передача традиционной культуры последующему поколению происходит предельно быстро, что не было бы возможно при обычной форме обмена сведениями (устный, печатный). Так за счет развития глобальной сети Интернет, электронных носителей, специализированных видеопорталов, социальных форумов, теле и радиопрограмм любой человек, не зависимо от того находится ли он на территории этноса, о культуре которого он желает узнать, может познакомиться как с его материальной, так и духовной культурой. Аудио- и видеозаписи, фотоматериалы, научные работы и многое другое всё это в современном информационном обществе находится в виртуальном пространстве сети Интернет в открытом доступе. Выпускающиеся специализированные интерактивные программы, виртуальные сборники научных исследований, образовательные программы, порталы, и др. являются одним из основных методов трансляции традиционной культуры в информационном обществе.

Если рассматривать оставшиеся формы трансляции культуры по М. Маклюэну (устный, письменный, печатный), то они не зависимо от процесса информатизации имеют место быть и сегодня. Данные формы трансляции сохранились как в своем первоначальном виде: устный – «информационные сигналы» (фольклор); письменный – «знаковая, символическая, а также образная форма» (летописи), художественные изображения;

печатный – книги, научные исследования; так и трансформировались в электронное пространство глобальной сети (в виде электронных носителей).

По мнению исследователей, таких как Э.А. Паин, А.Р. Усманова, Б.С. Ерасова, В.Б. Кинев и многих других, огромное количество вариантов трансляции культуры накладывают отпечаток на сохранение и передачу культурных ценностей. Не все источники современного информационного общества предоставляют истинно достоверную информацию; огромная часть этой информации носит чисто развлекательный, коммерческий и нередко политизированный характер; отсутствует механизм удаления из базы поисковых систем устаревшей информации.

Рассматривая трансляцию традиционной культуры в современном информационном обществе, следует отметить, что электронная форма процесса трансляции культуры создает предпосылки для утраты объективного взгляда на мир культурных традиций. Поэтому, несмотря на развитие общества, процесс информатизации, основной формой и методом передачи культурных ценностей должен являться непосредственный контакт живых носителей – хранителей традиционных культурных ценностей, выступающих в роли учителей и учеников – молодого поколения, на которых направлен процесс трансляции традиционной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. «Законы» медиа Маршалла Маклюэна [Текст] // Вестник Московского университета. Сер. 10: Журналистика. № 6. - М.: МГУ, 2008. – С. 19-26.
2. Захаров, А. В. Традиционная культура в современном обществе [Текст] // Социологические исследования. Выпуск № 7. – 2004.
3. Михайлова, Н. Г. Народная культура [Текст] // Культурология. XX век. Энциклопедия. В 2 т. Т. 2. – СПб., 2002.
4. Омельченко, В. М. Традиционная культура в современном мире [Текст] / В. М. Омельченко. – М.: Просвещение, 2006. – 276 с.
5. Теория медиа Г. М. Маклюэна и американская культура 1960-гг. [Текст] // Материалы XXXIII международной кон-

ференции ОИКС «Междисциплинарный подход к изучению культуры США как сферы контактов». 14-19 декабря 2007 г. - М.: МГУ, 2008.

6. Трасмиссия [Текст] // Философский энциклопедический словарь. – М., 2003.

С.Н. Родина (Рига)

РОЛЬ «КУЛЬТУРНОЙ СТОЛИЦЫ ЕВРОПЫ» В СОХРАНЕНИИ И РАЗВИТИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Центр изучения русского языка «Sia Envol»

Как известно, мультикультурализм как политика и идеология, по признанию лидеров европейских стран (Англия, Франция, Германия), потерпела крах. Поэтому поиски сохранения многообразия и взаимодействия культур в настоящее время приобретают особую актуальность в связи с массовым наплывом иммигрантов в страны Европы. У автора данной статьи скромная задача – показать на примере Латвии (г. Риги) значение такого института, как «Культурная столица Европы», в сохранении и развитии универсальных ценностей.

«Культурная столица Европы» – проект, инициированный Европейским Союзом и состоящий в ежегодном избрании того или иного города центром культурной жизни европейской территории. За свою уже тридцатилетнюю историю этот проект приобрел высокий международный престиж. Опыт предшествующих столиц показал, что звание «Культурная столица» оказывает влияние на развитие города в целом. С одной стороны, создаются и развиваются институты культурной сферы: музеи, фестивали, арт-резиденции и другие, приобщающие людей к национальным и общемировым культурным ценностям. С другой стороны, в культурную столицу привлекаются инвестиции, увеличивается занятость населения и поток туристов, растет международная известность города и страны.

Европейская комиссия финансирует каждый город, удостоившийся чести быть культурной столицей, в размере 1,5 миллионов евро, но большую часть расходов – около 8-9 миллионов

евро – должны дать спонсоры, которых, в свою очередь, привлекает мэрия и национальное правительство. Это дополнительное финансирование позволяет городу обновить состояние культурных учреждений.

Первой культурной столицей Европы в 1985 г. Совет Европейского союза назвал Афины. В 2014 г. культурными столицами Европы стали г. Рига (Латвия) и г. Умеа (Швеция).

Рига исторически формировалась как соединение разных культур, наций и умов. Это дом для сотен тысяч людей, имеющих разный стиль жизни и разную шкалу ценностей. Именно культурная интеграция может повысить толерантность жителей столицы по отношению к представителям иных культур. В рамках проекта «Культурная столица Европы» важно было выделить это культурное многообразие.

Значимым событием, приуроченным к тому, что Рига будет носить титул Европейской культурной столицы, стала церемония вручения призов Европейской киноакадемии, также известной как «Европейский Оскар». Торжественная церемония награждения в 17 номинациях состоялась 13 декабря в Латвийской национальной опере и собрала около 1,5 тысяч кинопрофессионалов мирового уровня.

В целом проект «Рига – культурная столица Европы» включал в себя шесть тематических направлений: «Алканье океана» – духовные ценности и знания; «Улица Свободы» – власть; «Набор для выживания» – древние умения и современные знания; «Путеводная нить» – знакомство с Ригой, «Янтарная жила» – исторический путь, связывающий Балтийское, Средиземное и Черное моря; «Рижский карнавал» – приглашение окунуться в водоворот событий. Всего в течение 2014 г. было предусмотрено более двухсот мероприятий: традиционные рижские культурные мероприятия и новые. Среди основных театральных мероприятий можно выделить цикл представлений пяти ведущих режиссеров мира: «Бульвар театрального столкновения», премьера спектакля «Три встречи. Произведения латышских композиторов в версиях хореографов мира» (три одноактных балетных постановки на музыку латвийских композиторов); фестиваль «Блеск и нищета в Шенгенской зоне», рассказывающий об угрозе утраты европейскими народами на-

циональной идентичности и суверенитета в процессе все большей унификации Европы.

В рамках проекта «Лисистрата» музыканты и артисты из Латвии, Швейцарии и Германии создавали диптих на тему «Женщина и война». Две камерные оперы: драма и комедия – были показаны в один вечер. Проводились лекции, конкурс студенческих и любительских короткометражных фильмов, мастер-классы и другие мероприятия. Спектакли проходили как в Латвии, так и в Швейцарии.

Летом международный фестиваль уличного искусства «RE RE Riga!» показывал представления нового цирка, танцевальные и театральные спектакли. Всего в фестивале приняли участие более ста артистов из двенадцати стран. Традиционный фестиваль Латвийской академии культуры «Осень патриарха» показал зрителям работы начинающих артистов, режиссеров, хореографов и операторов.

В области кино следует отметить премьеру фильма «Force Majeure. Рига», который создали и объединили в полнометражную ленту семь классиков современного европейского документального кино. Совместный проект профессионалов кино и школьной молодежи «Рижское кино» представил 48 короткометражных фильмов о Риге.

Информационно-развлекательный цикл телепередач «На янтарной стороне» рассказывал о древнем Янтарном торговом пути и о янтаре как важном элементе идентичности балтийского региона.

Среди концертов можно отметить крупнейшее по количеству участников событие 2014 г. – Всемирную олимпиаду хоров, которая объединила двадцать тысяч участников со всего мира. В рамках цикла концертов «Рождены в Риге» столицу представили музыкальные звезды мирового уровня, начавшие свою карьеру в этом городе.

В рамках фестиваля интравертного искусства «Ad lucem» состоялось несколько программ: «Закат в городе» – выступление необычных музыкантов; «Lord of Horizons» – связь между музыкой Запада и Востока; духовная музыка христианства и ислама в исполнении ансамбля ориентальной музыки «Sarband»; «Ночная медитация» – выступление британского виолончелиста Мэтью Барни.

В середине лета прошел «Слет военных оркестров», который в честь десятилетия членства Латвии в Евросоюзе собрал в Риге военные оркестры из разных стран Европы. В юрмальском концертном зале «Дзинтари» состоялся концерт «Годы странствий», который представил Ригу и всю страну как место пересечения культурных дорог Европы.

В области искусства можно выделить выставку семи латвийских художников, представляющих три поколения «От Йохансона до Йохансона». Она показала художественные и культурные ценности Латвии. Другая выставка современного искусства «В поисках горизонта» рассказывала о стремлении к балансу во Вселенной и желании постичь устройство мира. Она состояла из семи разделов, которые отражали создание идеального мира, радость поиска и открытий, момент заблуждений и иллюзию гармонии.

Следует отметить также выставку «Моя – Твоя – наша Рига 100 лет назад» и цикл бесед «Истории рижан», которые представили жизнь в русской, немецкой, польской, еврейской и литовской общинах Риги (1914 г.). Это позволяет понять, насколько многонациональна латвийская столица сегодня. В ходе проекта «Прививка силы» художники создавали специальные произведения для рижских школ, чтобы объединить образование и искусство.

Совместно с другими городами-партнерами был реализован культурно-общественный проект «Рига-2014 и Монс-2015. Transmedia Cafe», мосты между городами, создающие глобальную систему коммуникации. А виртуальный проект в социальных сетях «Гиперболические плоскости и сети долгосрочности» был призван показать Ригу как центр сотрудничества во всей Балтии.

Подводя итоги, хочется отметить, что проект «Культурная столица Европы» способствует укреплению универсальных ценностей, которые могут проникать в современные страны Европы с их этническим разнообразием, прежде всего, через развитие гражданских связей и гражданское общество. Именно институт «Культурная столица» в наше сложное время способствует общеевропейской идентичности.

Е.А. Романова (Красноярск)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ГУМАНИТАРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ТВОРЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ И ВУЗОВ

*Канд.ист.наук, доц. Красноярская государственная
академия музыки и театра*

Становление личности современных молодых людей осуществляется в сложных условиях нестабильного и противоречивого мира, быстрого развития экономики, информационных технологий, политической и духовной сферы. Современное сложное образовательное пространство характеризуется и существованием префигуративной культуры, где сочетается общность опыта разных поколений и стран, систем и традиций, осуществляется влияние постмодернистских идей. В рамках организованного и неорганизованного пространства могут разрываться связи поколений, постоянно меняться ценности и стереотипы. Все это причудливо сочетается с сохранившимися ментальными особенностями.

Колледжи и вузы - главные институты социализации молодых людей. Здесь активно осваиваются ценности, нормы и правила социального поведения, формируются навыки общения и условия для овладения будущей профессией. В колледжах обучающиеся сталкиваются с первым кризисом личностного развития, попыткой самоопределения и выбора дальнейшего жизненного пути. Окружение сверстников в это время оказывает огромное влияние на формирование мировоззрения, самооценку и отношение подростка окружающему миру. Не всегда такое влияние позитивно.

Будущая творческая элита страны должна быть широко и разносторонне образованной. Для формирования таких личностей следует определить: основные ценности культуры (идеи и взгляды, разделяемые народом и наследуемые новыми поколениями), принципы (конкретные стереотипы мышления и поведения), нормы и правила (конкретные поведенческие рекомендации по реализации определенных принципов). В первую очередь, это касается системы ценностей.

«Истина», «добро» и «красота»; «вера», «надежда» и «любовь». В этих двух триадах, по мнению П.С. Гуревича, издавна

воплощалась идея высших духовных ценностей человека [1]. К другим ценностям относятся: «жизнь», «человек» и «личность»; «семья», «совесть» и «счастье»; «мир», «Отечество», «свобода» и «патриотизм»; «права человека», «ответственность», «надежность», «демократичность», «справедливость» и «равенство возможностей»; «познание», «эрудиция», «творчество», «интересы» и «способности»; «здоровье», «образ жизни» и «единение человека и природы»; «диалог», «честность», «взаимопонимание», «искренность», «труд», «дисциплина» и «качество». Все эти ценности должны включаться в процесс формирования творческой личности.

Часть ценностей поддерживается на ментальном уровне, что делает их более устойчивыми. К коммуникативно-релевантным чертам русского менталитета относится соборность (общинность, коллективизм сознания и бытия) [2, с. 100]. Она предполагает тесную связь поколений, мотив «живем для детей», большую роль «соседства» (можно обратиться за помощью и советом), присоединение к общему мнению, желание что-либо сделать «за компанию», установление личных отношений на всех социальных уровнях. Вера в возможность быстрого совместного решения проблем на фоне русского азарта сформировала привычку авральной работы в последний момент. В сознании россиян сужена сфера морально дозволенных личных интересов человека. Соборность нарушает личную независимость и способствует развитию настроенного внимания к успехам других.

Ещё одной коммуникативно-релевантной чертой русского менталитета является созерцательность мышления. Это пассивное отношение к реальной жизни, её наблюдение, оценивание и обсуждение «общих вопросов». К данной черте относится также и неторопливость русского сознания.

Коммуникативно-релевантной чертой русского менталитета можно назвать историческую терпеливость. Она проявляется в терпеливом отношении к различным испытаниям, упорном отстаивании своего дела даже в неблагоприятных условиях, утомляемости от борьбы. Терпеливость у россиян сочетается с бытовой импульсивностью, азартностью и увлекаемостью, в основном, на первом этапе деятельности, отвлечением от реальной оценки своих действий. С бытовой импульсивностью свя-

зана неосмотрительность, нежелание проводить тщательную подготовительную работу.

Ментальная надежда на централизованное решение всех проблем очень характерна для русского человека. Этим, по мнению народа, раньше должен был заниматься царь, теперь - президент. Она влияет на формирование внутренней безответственности человека, доверчивости к обещаниям сверху, надежды на улучшение жизни при смене лидеров в стране. Вера в централизованное решение всех проблем сочетается с надеждой на их быстрое и простое решение.

Россияне на ментальном уровне склонны к крайностям. Они оценивают компромиссы как беспринципность. Это проявляется в большом разрыве между социальными слоями, противоречии между столицами и страдающей комплексом неполноценности провинцией, конфликтах на работе.

Важной коммуникативно-релевантной чертой русского менталитета является стремление к справедливости. Русский менталитет её характеризует как уравнительность и фактическое равенство для всех. Это объясняет моральное разрешение на насильственное перераспределение, негативное отношение к очень богатым людям. Русское сознание восхищается скромностью известных людей, но не считает своим долгом им подражать. Второстепенность материального также является важной коммуникативно-релевантной чертой русского менталитета. Это влияет на отношение многих россиян к работе. Если работа - «не главное», то тогда понятно, почему она не является основным источником благосостояния и возникает нелюбовь к напряженному систематическому труду. К нему относятся как к тяжелой обязанности и наказанию, поэтому часто используется «метод штурма», что проявляется и в отношении обучающихся к своей учебе: «От сессии до сессии живут студенты весело...». Поводом для работы часто является крайняя необходимость. Допускается незавершенность и упрощение рабочих задач, обсуждение на работе домашних дел, частые перекуры, праздники в рабочее время. Они занимали в прошлом до 140 дней в году [3, с.17].

Пассивность в приобретении знаний как ментальная черта отмечалась известными учеными. Среди них – академик И.П. Павлов, который писал: «Русский человек, не знаю поче-

му, не стремится понять то, что он видит. Он не задает вопросов с тем, чтобы овладеть предметом, чего никогда не допускает иностранец...». Обучающиеся в нашей стране, в основном, проявляют недостаточно активности в учебном процессе, очень мало задают вопросов.

Для ментальной характеристики россиян важным является существование общественных идеалов. Это идеи: «Святой Руси», «справедливости», «демократии», «русской идеи», «коммунизма», «блага детей», которые необходимо обсуждать и согласовывать с ними общественное поведение. Особенности русского менталитета проявляются в постоянном стремлении жителей нашей страны к обновлению идеалов (новизне). Задачей преподавателей гуманитарных дисциплин в творческих вузах является формирование широко образованной, гармоничной и творческой молодой личности, которая в результате этого быстрее достигнет социальной зрелости, умения принимать самостоятельные решения, брать на себя ответственность за будущее страны.

Важной формой творческой работы обучающихся по дисциплинам «Обществознание», «История» и «Отечественная история» являются домашние эссе – небольшие сочинения по прочитанным книгам, художественным и документальным фильмам, дискуссионным передачам. Среди них можно выделить эссе по предложенному тексту. Например, можно взять высказывание Ю.М. Лотмана: «...глубочайшее заблуждение думать, что сначала нужно обеспечить людей необходимыми материальными ценностями – нужно, без этого человек жить не может, а искусство – это так... для тех, кто уже наелся досыта. Но человечество за всю свою длинную и очень печальную историю никогда еще не наедалось досыта. Не было такого случая. И, тем не менее, оно всегда создавало произведения искусства, и для этого выделялись не слабые, ни на что не годные люди – самые талантливые, лучшие, гениальнейшие выделялись. И это необходимо, потому, что именно здесь создаётся норма жизни...Представление, что сначала хлеб, а потом творчество – одна из распространенных ошибок. Не будет хлеба без творчества». Такое эссе интересно постановкой проблем, первым знакомством с автором, чьи работы обучающиеся часто начинают читать только в колледже или академии. Оно позволяет

формировать ценности интеллектуальной, нравственной, эстетической культуры и подтверждает ментальную вторичность материального.

Дает возможность посмотреть на себя со стороны ещё одно высказывание Ю.М. Лотмана: «Разница между культурным и некультурным человеком может определяться несколькими способами. Но есть один практический критерий – человек сталкивается с непонятым; он может заинтересоваться или же обозлиться. Культурный человек заинтересуется, некультурный человек обозлится, раздражится... Невежды пугливы, подозрительны, им кажется, что весь мир в заговоре против них. И особенно они боятся людей, которых не понимают, которые чем-то не похожи на них, которые почему-то что-то там на скрипке играют...». Обучающиеся с удивлением узнают, что они могут вызвать страх у необразованных людей. На примере этого эссе можно формировать ценности «личности», «познания», «эрудиции», «творчества», «интересов» и «способностей».

Метод «мозгового штурма» позволяет стимулировать творческую активность обучающихся на семинарах. Участники обсуждения высказывают разные варианты решения поставленных задач. Темой для этого может быть высказывание И.Г. Эренбурга: «Подлинный патриот любит весь мир. Нельзя, открыв величие родной земли, возненавидеть вселенную» или Ф.М. Достоевского: «У нас, у русских, две Родины - наша Россия и Европа». Дополнительным источником для обсуждения является предварительный просмотр фильмов Н.С. Михалкова «Чужая земля» и «Своя земля». Данные темы «мозгового штурма» позволяют формировать такие ценности культуры как «отечество», «патриотизм».

Активизирует деятельность обучающихся на семинарах и метод «case - study», заключающийся в разборе конкретных ситуаций и принятия обоснованных решений. Кейс описывает сценарий в контексте событий, людей и факторов влияния. Возможны варианты правильных ответов. Тема кейса может быть сформулирована как «Альтернативы развития России, Казахстана, Украины на постсоветском пространстве». Обсуждение данного кейса способствует формированию ценностей, в первую очередь, гражданской культуры: «мир», «отечество», «свобода», «патриотизм», «справедливость».

Компетентностный подход является основой современного образовательного процесса, ориентированного на результат, в частности, формирование творческой личности. В российском образовании стал чаще использоваться субъектно-субъектный интерактивный метод взаимодействия обучающихся, обучающихся и преподавателей, где учебные знания и учебный процесс являются не самоцелью, а способом включения обучающегося в компетентностное обучение с учетом особенностей русского менталитета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуревич, П. С. Философия культуры [Электронный ресурс] / П. С. Гуревич. – Режим доступа: http://society.polbu.ru/gurevich_culturephilo/ch17_i.html.
2. Прохоров, Е. Ю. Русские: коммуникативное поведение [Текст] / Е. Ю. Прохоров, И. А. Стернин. – Москва: Издательство «Флинта», «Наука», 2007. – 326 с. – С. 100.
3. Русский народ. Его обычаи, обряды, предания и поэзия [Текст]. – Москва, 1992.– 616 с. – С.17.

Н.Х. Роянова (Красноярск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-КВЕСТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Ст. преподаватель. Красноярская государственная
академия музыки и театра*

Обратимся в рамках данной работы к одной из инновационных технологий обучения – к веб-квесту (webquest). Веб-квест реализуется как проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета. Идея веб-квеста предполагает рациональное планирование времени учащихся, сконцентрированного не столько на поиске информации, сколько на ее использовании [6]. Преимущества веб-квеста видятся, прежде всего, в психологической установке на самостоятельное систематическое пополнение учащимися своих знаний, в выработке умений ориентироваться в потоке научной и общественной информации при решении новых познавательных задач (подробнее см. [2]).

Данная образовательная технология направлена на развитие критического мышления. Учащиеся не просто собирают информацию, но и трансформируют её, чтобы выполнить задание, решить поставленную проблему, что ведет к повышению продуктивности деятельности [4].

Веб-квест – это, с одной стороны, сценарий информационного поиска в сети, разрабатываемый преподавателем, с другой стороны, веб-страница, на которой содержатся пошаговые инструкции информационного поиска и задание, которое необходимо решить с помощью информационного поиска. При этом преподаватель указывает цели и задачи поиска, его результаты, описывает задания и процедуры их выполнения, дает ссылки на сторонние ресурсы, необходимые для решения задачи.

Алгоритм создания веб-квеста включает в себя 6 основных разделов.

- 1) введение, в котором задается ситуация;
- 2) страница с заданиями (матрица / шаблон; презентация в формате Power Point и др.);
- 3) страница с источниками информации, необходимыми для выполнения заданий;
- 4) страница с инструкциями и пошаговыми объяснениями выполнения заданий;
- 5) рекомендации по организации найденной информации. Указания, как нужно представить результат работы с информацией – создать презентацию, веб-страницу или диаграмму;
- 6) последним разделом является заключение, в котором речь идет о том, чему научились студенты в результате выполнения веб-квеста (подробнее см. [5]).

Для создания веб-квестов можно использовать как специализированное программное обеспечение – например ресурс Questgarden, так и блоги и социальные сети, также сайт для веб-квеста можно создать своими силами – например на сервисе Google Sites.

Ресурс Questgarden располагает большим количеством готовых веб-квестов. В качестве примера мы проанализируем веб-квест под названием «Dessa und Jermaine in Wien», посвященный путешествию в Вену.

На странице с заданием узнаем, что туристическое агентство организует конкурс на самый интересный тур по Вене для мо-

лодых людей от 16 до 25 лет. Для участия в конкурсе мы должны разбиться на команды по 4 человека, составить самый лучший маршрут и убедить в этом жюри, используя подготовленные заранее презентацию и брошюру.

На странице Process знакомимся с пошаговыми инструкциями выполнения задания:

- Во-первых, мы должны уяснить себе, что работаем в команде.
- Во-вторых, выбрать себе туристическую роль – кто-то будет интересоваться искусством, кто-то архитектурой.
- В-третьих, после того как мы выбрали себе роли, мы должны решить, откуда начнется наше путешествие, используя карту.
- В-четвертых, мы должны забронировать билеты в Вену и обратно, воспользовавшись представленными ссылками на сайты авиакомпаний.
- В-пятых, каждому из нас нужно ознакомиться с информацией о Вене согласно выбранной роли, изучив приведенные ссылки на внешние источники, и выбрать 3 мероприятия или события, которые стоило бы посетить всем.
- В-шестых, каждый представляет свои находки в группе и старается убедить других включить их в общий маршрут.
- В-седьмых, мы составляем презентацию и брошюру для выступления перед жюри с рассказом о нашем маршруте, следуя указаниям и имея в виду критерии оценивания. Ведь наше путешествие, в первую очередь, учебное задание, выполнение которого оценивается в баллах.

Критерии оценки представлены на отдельной странице – Evaluation. Оцениваются не только презентация и брошюра, но и работа в команде. Ведь все это время мы друг с другом говорим по-немецки. Наше путешествие – это занятие по иностранному языку. Приняв участие в веб-квесте, мы расширили фоновые знания об одной из стран изучаемого языка, научились работать в команде и планировать путешествия с помощью интернета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобровских, О. Н. Использование веб-квестов в обучении (на примере английского языка): [электронный ресурс] <http://www.eidos.ru/journal/2008/1216.htm>. (Дата обращения: 12.09.2015).

2. Горбунова, О. В. Веб-квест в педагогике, или Как обучить работе с информацией [Текст] / О. В. Горбунова, Н. С. Кузьмина // Народное образование. – 2013, № 6. – С. 242-249
3. Информационные технологии в обучении языку [электронный ресурс]. – режим доступа: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/webquest.php#lit9>. (Дата обращения: 19.09.2015).
4. Маскаева, А. М. Использование веб-квестов при дистанционном обучении [Текст] / А. М. Маскаева, Н. В. Никуличева // Открытое и дистанционное образование. – 2013, № 2. – С. 15-19
5. Ресурсный центр. Структура веб-квеста [электронный ресурс] <http://www.itlt.edu.nstu.ru/webquest.php>. (Дата обращения: 12.09.2015).
6. <http://questgarden.com/index.php>. (Дата обращения: 12.09.2015).

А.А. Симонов, А.А. Смирная (Красноярск)

ТЕАТРАЛЬНЫЕ УРОКИ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ

*Студент Красноярской государственной академии музыки и
театра; Канд. пед. наук, доц. КГАМиТ*

История специальной коррекционной педагогики берет свое начало в Испании в 1578 году. В Англию такое направление пришло в 1648 году. В 1670-м году во Франции стали осваивать индивидуальное обучение слепых. В XIX веке стали осуществляться первые попытки, направленные на особое обучение детей с олигофренией. В США в этот период открываются частные образовательные школы, обучающие воспитанников методами труда и физических нагрузок. Позже эти же идеи были подхвачены и в Европе. К началу XX века появилось множество направлений, относящихся к коррекционной педагогике:

- медико-педагогическое (воспитание, обучение, лечение);
- христианско-филантропическое (в богадельнях и приютах);
- психодиагностическое (диагностика детей с нарушениями интеллекта);

- педагогическое (обучение и воспитание детей, отстающих в развитии и с нарушениями слуха и зрения).

В 1797 году Российская Империя положила начало системе специального образования детей. Этому способствовало открытие ведомства императрицы Марии Федоровны. Особое значение придавалось детским приютам. В начале XX века в Российской Империи было открыто примерно четыре с половиной тысячи благотворительных организаций и шесть с половиной тысяч учреждений для социальной поддержки детей с отклонениями в развитии [4].

В современной России специальные учреждения были обозначены как коррекционные. Деятельность коррекционных образовательных учреждений регламентируется типовым положением «О специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонением в развитии» (1997 г.), а также письмом «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений».

Коррекционно-образовательные учреждения подразделяются на:

- коррекционные (компенсирующие) учреждения дошкольного образования;
- коррекционные образовательные учреждения;
- коррекционные учреждения начального профессионального образования [6].

Необходимо отметить, что в некоторых учреждениях общего образования открыты коррекционные классы или группы, подчиняющиеся тем же положениям.

Сегодня коррекционные учреждения образовательного типа способствуют социальной адаптации учеников с отклонениями в развитии. Формирование специальных коррекционных учреждений дает толчок к развитию такой научной отрасли, как специальная педагогика [3].

В настоящее время существует предположение о положительном влиянии театра на воспитание и социализацию детей с отклонениями в развитии. Целью театральных уроков является коррекция эмоциональной сферы воспитанников коррекционной школы, а также их социализация на ранних этапах онтогенеза. Коррекционная работа, являющаяся частью общей

системы учебно-воспитательного процесса в школе, должна положительно сказаться на дальнейшей социализации воспитанников.

Театрализованный урок является источником развития чувств, переживаний ребенка. Также театрализованные игры могут развивать эмоциональную сферу, погружая ребенка в образ выдуманного им персонажа. Эти персонажи заставляют проживать их «здоровую» жизнь и тем самым вводят ребенка в их состояние. Принимая себя в игре за другого (здорового) человека, организм идет на поправку. Психолого-педагогический потенциал театрализованных игр усиливается тем, что их тематика не ограничена рамками.

В структуру занятий необходимо вводить различные по своему направлению игры, которые соответствуют той или иной проблеме ребенка, например, дидактические игры, подвижные, сюжетно-ролевые и другие [5].

Так как театр является одним из доступных видов искусства для детей, то он позволяет решить комплекс задач, связанных с:

- развитием коммуникативных качеств (вербальное и невербальное общение);
- развитием памяти, воображения, фантазии, инициативности, речи (монолог и диалог) и воспитанием волевых качеств;
- созданием оптимистического эмоционального настроения, снятием напряженности и решением конфликтных ситуаций через игру.

Известны случаи исцеления различных заболеваний путем актерских или речевых занятий (не менее относящихся к театру). Так, например, 64-летний американский режиссер Роберт Уилсон. Его знаменитая постановка «Взгляд глухого» (1971 г.) была названа «безмолвной оперой». Этот семичасовой спектакль – выдумка тринадцатилетнего глухонемого темнокожего подростка, которого Р. Уилсон встретил на улицах Нью-Джерси в 1968г. и позднее усыновил. В начале своей карьеры Уилсон был в поисках театральной выразительности, работая с глухонемыми и аутичными подростками. В 1976 году его первой оперной постановкой стал «Эйнштейн на пляже» Филипа Гласа на Авиньонском фестивале. По примеру знаменитого режиссера в Талине создали театр глухонемых в 2010 г., как заявляют участники театра: «Инвалиды хотят быть услышанными».

28 сентября 1973 года Всесоюзный научно-исследовательский институт государственной патентной экспертизы впервые зарегистрировал авторское право преподавательницы пения Александры Николаевны Стрельниковой на «Способ лечения болезней, связанных с потерей голоса» [7]. Александра Стрельникова – советская оперная певица, вернувшая себе голос по своей собственной методике дыхательных упражнений, которые и по сей день применяются в различных вокальных и актерских школах. Этой гимнастикой Стрельникова спасала себя от удушья и сердечных приступов.

Возвращаясь к теме театральных уроков в коррекционных школах, мы предлагаем следующие методы, которые можно использовать в работе с детьми, отстающими в развитии [1; 2].

1. Настольные персонализированные картинки. Картинки в качестве персонажей и декораций – двусторонние. Данные картинки обязательно должны быть устойчивыми. Представленный тип театра дает возможность развивать у детей речь, терпение, координацию движений и доступен детям первого класса.

2. Настольный театр игрушек. Здесь используются фабричные игрушки и игрушки-самоделки. Данный тип театрального урока возможно использовать в работе с детьми третьего и пятого класса, т. к. изготовление игрушки требует более серьезной работы (сшить, слепить, сконструировать и т.д.).

3. Театр кукол... Здесь сложность (но и самое интересное) заключается в том, что детям необходимо управлять «актерами» самостоятельно и озвучивать их. Участвуя в спектакле, ребенок действует одним или всеми пальцами, проговаривая текст. Данный тип позволяет развивать у детей усидчивость, мелкую моторику и координацию движений. Подходит для учеников средних классов.

4. Драматизация. Разыгрывание темы, сюжета. Форма создания постановки зависит непосредственно от диагноза обучающихся. Это может быть как пластически-танцевальная постановка (для детей с нарушением речи), так и сценка в диалогах (для детей с нарушением работы опорно-двигательного аппарата). Данный тип подходит для начальных и средних классов обучения.

Таким образом, театральные уроки открывают возможность каждому ребенку увеличить свой энергетический потенциал,

повысить самооценку, развить свои способности, осознать свои возможности, которые имеют шансы на успех. Театрализованные уроки позволяют приобщать детей к окружающему миру, что способствует развитию эмпатии. Все это усиливает эффект коррекционной работы с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность. Задача преподавателя, осуществляющего театральную игру как метод воспитания детей с отклонениями в развитии, состоит в создании для ребенка ситуации успеха. Важно, чтобы дети чувствовали себя причастными к своим «спектаклям», чтобы каждый из них совершил для себя маленькую победу над недугом и стал увереннее в себе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коррекционная педагогика [Текст] / Поваляев М. А. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 352 с.
2. Коррекционная педагогика и специальная психология [Текст]: Словарь – Новоторцева Н. В. / Сост. Н. В. Новоторцева. – Москва: Каро, 2006. – 144 с.
3. Лечебная педагогика: Ранний и дошкольный возраст [Текст]: Советы педагогам и родителям по подгот. к обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е.М. Мاستюкова. – Москва: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 1997. – 303 с.
4. О введении всеобщего начального обучения в Российской империи [Текст] // Программа реформ П.А. Столыпина. Документы и материалы. – Москва: Российская политическая энциклопедия, 2002. – Т. 1.
5. Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития [Текст]: Хрестоматия / В. М. Астапов, Ю. В. Микадзе. – 2-е изд. – СПб: Питер, 2009. – 384 с.
6. Стандарты образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edustandart.ru/rubriki-zhurnala/korreksionnoe-obrazovanie>. – (Дата обращения: 07.09.2015).
7. Щетинин, М. Н. Дыхательная гимнастика Стрельниковой [Текст] / М. Н. Щетинин. – Москва: Метафора, 2004. – 250 с.

А.А. Смирная, А.В. Смирнова (Красноярск)

ОВЛАДЕНИЕ БУДУЩИМ ПЕДАГОГОМ СПОСОБАМИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

*Красноярская государственная академия музыки и театра
Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Основная цель высшего образования – подготовка специалиста-профессионала и творческой личности человека-гражданина, умеющего глобально гуманистически мыслить и локально созидающе действовать. При этом особое значение имеет формирование профессиональных и личностных ценностей будущего педагога, которые определяют качественные параметры его последующей профессиональной деятельности и отражены в государственном образовательном стандарте.

Государственный образовательный стандарт является диагностичным описанием глобальной цели профессиональной подготовки будущего педагога и ее конечного результата. Стандарт выступает как инструментарий обеспечения качества педагогической системы, как общий ориентир конструирования подготовки будущего специалиста. В данном определении, как указывает Д.В. Чернилевский, наиболее полно и четко отражается то качественно новое, что вносится в нашу практику как положительный результат творческих педагогических исследований [6, с. 20].

Анализируя проблему овладения будущим педагогом способами взаимодействия с семьей в процессе профессиональной подготовки, уточним понятие «подготовка». Подготовка как общий термин употребляется применительно к прикладным задачам образования, когда имеется в виду освоение социального опыта в целях его последующего применения, выполнения специфических задач практического, познавательного или учебного плана, связанных с определенным видом деятельности. Понятие употребляется в двух значениях: как «научение» – формирование готовности к выполнению предстоящих задач, и как готовность – наличие компетентности, знаний и умений, требуемых

для выполнения поставленных задач. Структура готовности также включает установки лица на соответствующие действия [7, с. 272]. Нами «подготовка» рассматривается в первом значении.

Проблема подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности рассмотрена в социологических и психолого-педагогических исследованиях (О.В. Верейкина, С.И. Григорьев, О.А. Гурина, Л.Г. Гусякова, В.И. Жуков, Н.Ю. Клименко, Н.В. Молчанова, В.А. Никитин, П.Д. Павленок, Е.А. Петрова, Л.В. Топчий, В.С. Торохтий, Ш.К. Хиндука и другие).

Согласно анализу данных исследований профессиональная работа рассматривается как деятельность в конкретной микросреде в интересах гармонизации жизнедеятельности и социальных отношений отдельного человека или групп людей. Это деятельность в контексте развертывания социально-психологических и социально-педагогических стратегий поддержки личностного развития семьи как целостной структуры, его успешного социального взаимодействия в сообществе других людей отражена в должностной квалификационной характеристике педагога как содействие активизации потенциала собственных возможностей отдельного человека, семьи или социальной группы, улучшению взаимоотношений между отдельными людьми и их окружением.

Общепризнанно, что педагогические стратегии также обеспечивают значимый социальный эффект в деятельности будущего педагога. В этой связи социально-педагогический контекст деятельности будущего педагога выступает одним из важных компонентов его профессиональной подготовки. Данный контекст достаточно определенно отражен в основных профессиональных принципах: профессиональная компетентность в определении проблем социального становления личности и путей практического содействия развитию ее социальной компетентности; гуманизм, эмпатийная включенность в другого; доброжелательность во взаимодействии с личностью, нуждающейся в помощи или находящейся в критической ситуации; своевременность педагогической поддержки семье; комплексность и интегрированность социально-педагогической системы и проектирование в среде путей разносторонней поддержки, коррекции и реабилитации при личностном решении жизненно важных задач [5].

Профессиональная подготовка в данном контексте заключается в освоении будущим педагогом профессиональных знаний и опыта в целях их последующего применения, выполнения специфических задач практического, познавательного или учебного плана, связанных с определенным видом деятельности. Профессиональная подготовка будущего педагога рассматривается как освоение им профессиональных знаний и опыта в целях гармонизации жизнедеятельности и социальных отношений отдельного человека или групп людей в конкретной среде. Педагогическая интерпретация профессиональной подготовки будущего педагога в процессе профессиональной подготовки в вузе позволяет охарактеризовать её как сложную управляемую педагогическую систему, отражающую формирование высокого профессионализма, позволяющего достичь наибольшего эффекта деятельности: качественно оказывать помощь нуждающимся гражданам. Следовательно, подготовка будущего педагога к взаимодействию с семьей должна носить комплексный характер, что связано с необходимостью одновременного выполнения нескольких профессиональных функций на различных уровнях: микро-индивид, ребенок, мезо-группа, члены семьи, макро-общество, государство. Особенности вузовского обучения будущего педагога по подготовке к взаимодействию с семьей связаны со спецификой самой профессиональной деятельности как гуманистической, а также с практико-ориентированностью обучения, целеполаганием и базовыми компонентами системы (содержательный, организационный, методический).

Таким образом, взаимодействие педагога с семьей рассматривается как процесс их совместной деятельности по обучению и воспитанию детей, основанной на согласованности в действиях и сотрудничестве, а подготовка будущего педагога к взаимодействию с семьей нами рассматривается как педагогический процесс, направленный на освоение системы знаний, умений, способов деятельности, опыта и ценностей, характеризующих результативность согласованности действий субъектов и их сотрудничества, которые отражают сущность взаимодействия и раскрываются в ходе его осуществления.

В решении задач обогащения процесса подготовки будущего педагога к взаимодействию с семьей предусматрива-

ется их практическая подготовка. Будущие педагоги вооружаются умениями анализировать проблемные ситуации и обоснованно подходить к их практическому решению на занятиях в виде упражнений, тренингов, просмотра кинофильма, дискуссии.

На практических занятиях студенты разбирают ситуации успеха: «Сбывшаяся радость», «Неожиданная радость», «Общая радость», «Семейная радость». Моделируя ситуации «Неожиданная радость» и «Общая радость» в мини-группах, студенты в игровой форме учились овладевать педагогическими приемами, используя предложенный алгоритм. Например, студенты проигрывали ситуацию «Лестница», в которой следовало пошагово привести ребенка вверх по ступеням знаний и укреплению веры в себя [1].

Для выявления тревожности и страхов студентам предлагается использовать метод неоконченных предложений, рассмотренный в ходе лекций. Вначале они ретроспективно оценили свое отношение к школе, а затем заменили слово «школа» на другой объект (университет, лекция, дом, компания людей) или ситуацию, близкую им, и оценили свое эмоциональное состояние и реакцию. Для изучения особенностей детей и детско-родительских отношений будущие педагоги применяли различные методики: «Кинетический рисунок семьи» (КРС) Р. Бэнса, С. Кауфмана, «Включенный конфликт» Ю.В. Баскиной, цветовой тест отношений Е.Ф. Бажина, А.М. Эткинды, тест «Семейная социограмма» Э.Г. Эйдемиллера.

Для того чтобы сохранить психическое здоровье и эффективно справляться с профессиональными стресс-факторами и трудностями в педагогической работе, студентам даются практические советы по их преодолению и методы релаксации. Для определения своих профессиональных качеств и педагогического стиля студентам предлагаются два теста: самооценка своих профессиональных качеств и стиль педагогического общения [4].

В первом тесте следует оценить утверждения по определенной семибалльной шкале от варианта «никогда» – 1 балл до варианта «всегда» – 7 баллов. Утверждения касаются педагогической деятельности и взаимодействия с детьми. Например, «Способен наладить хорошие взаимоотношения с лю-

бым ребенком», «Стремлюсь к самостоятельности в работе». Каждое утверждение соответствует определенным качествам. Приведенные примеры соответствуют «недостаточной общительности – коммуникативности» и «низкой – высокой самооценке».

Во втором тесте следует ответить на вопрос, выбрав подходящий ответ из предложенных. Все десять вопросов связаны с ребенком, его положением относительно учителя (эмоции, права и обязанности). В результате будущие педагоги определяют свой стиль общения: демократический, авторитарный, либеральный. По признанию студентов, личная самооценка и результаты теста совпали.

В целях профессионального самосовершенствования проводятся тренинги, состоящие из упражнений: «Гуманистическое представление о человеке», «Утверждение самооценности», «Части моего Я», «Круг субличностей», «Встреча с саботажником», «Оживление приятных воспоминаний», «Передача энергии», «Маяк», «Уровень счастья». Эти упражнения направлены на развитие адекватной самооценки, снятие тревожности, формирование коммуникативной компетенции [4]. Данные психологические упражнения, по мнению будущих педагогов, способствуют пониманию внутреннего «Я», снятию тревожности, повышению самооценки, преодолению внутренних барьеров и страхов, улучшению эмоционального состояния.

В целях практической подготовки студентов используются игровые методы. Для осознания будущими педагогами важности игры в жизни детей как фактора их духовно-нравственного, умственного и физического развития студентам было предложено самостоятельно провести ряд игр. Игры носят различный характер: оздоровительно-коррекционный и психолого-развивающий. Методы воспитания культуры поведения у детей позволили будущим педагогам научиться прививать культуру поведения детей в единстве требований педагога и родителей, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. На практических занятиях использовались методические рекомендации [3]. В частности, рассматриваются игры и упражнения на следующие темы: «Речевой этикет», «Тайна имени», «Как познакомиться», «Добрые слова», «Внешний вид», «Мой дом», «Общественные места», «Межличностные отношения»,

«Гостевой этикет», «Столовый этикет» и «Семейный этикет». По мнению студентов, данный раздел тренингов не только обогатил их способом научения детей этикету, но и был информативным и полезным для них в плане овладения некоторыми правилами этикета.

Во время практической подготовки студентами рассматриваются и решаются проблемные ситуации. В частности, показывается фильм, в котором разыграны шесть педагогических ситуаций под общим тематическим названием «Формируя личность человека». До наступления развязки сюжетной линии фильм останавливается, и задача студентов состоит в решении заданного конфликта.

На практических занятиях будущие педагоги проигрывают данные ситуации, примеряя различные роли попеременно. Такие сюжетно-ролевые игры предполагают решение студентами обозначенных проблемных ситуаций. В результате проигрывания и наблюдения за игрой других участников, дебатов и дискуссий будущие педагоги находят оптимальные пути решения трудных ситуаций. Большинство будущих педагогов предлагают провести дополнительное занятие с ребенком, если он испытывает трудности в учебе, определить слабые места и целенаправленно позаниматься с ним. Студенты стараются не просто помочь, но и проявляют свою заинтересованность в его учебе, разъясняют, что трудности временны и учеба может быть интересной.

Результаты обогащения опыта будущего педагога по взаимодействию с семьей позволяют сделать следующие выводы. Средствами обогащения опыта будущего педагога являются игры, упражнения, тренинги, дискуссии, наблюдение, разрешение педагогических ситуаций, просмотр кинофильма, в процессе которых студенты приобретают умения применять знания, полученные в ходе теоретического курса.

Таким образом, обогащение практической подготовки будущего педагога к взаимодействию с семьей способствует овладению: различными формами и методами взаимодействия с детьми; методами в воспитании культуры поведения детей; педагогическими приемами в решении проблемных ситуаций; умениями адекватной самооценки, снятия тревожности и формирования коммуникативной компетенции и другое.

Включаясь в различные формы работы, будущие педагоги овладевают практическими способами воспитания культуры поведения детей; анализа и обоснованного решения проблемных семейных ситуаций, умениями адекватной самооценки, снятия тревожности и формирования коммуникативной компетентности в сфере семейного воспитания. В целом, практическая направленность данной подготовки связывается с успешным выбором и применением различных педагогических приемов, способов и идей с позитивным, доброжелательным отношением к организованной учебно-воспитательной деятельности, выходом на необходимость практического взаимодействия с семьей, что отмечено посредством педагогического наблюдения в процессе опытно-экспериментальной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белкин, А. И. Основы возрастной педагогики [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. И. Белкин. – Москва: Академия, 2000. – 192 с.
2. Котова, Е. В. Детско-родительские отношения в различных типах семей [Текст]: монография / Е. В. Котова. – Красноярск, 2004. – 156 с.
3. Курочкина, И. М. Современный этикет и воспитание культуры поведения у дошкольников [Текст]: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / И. М. Курочкина. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
4. Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе [Текст] / Р. В. Овчарова. – Москва: ТЦ Сфера, 2001. – 240 с.
5. Рабочая книга социального педагога [Текст]: пособие для самообразования / под ред. Н. Ф. Масловой. – Орел, 1995. – Ч. II. – 160 с.
6. Чернилевский, Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов [Текст] / Д. В. Чернилевский. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
7. Энциклопедия профессионального образования [Текст]: В 3-х т. / Под ред. С. Я. Батышева. – Москва: АПО, 1998. – Т. 2. – 602 с.

В.А. Фабер (Красноярск)

**СТИЛИСТИКА ОРАТОРСКОГО ИСКУССТВА
НА ПРИМЕРЕ РЕЧИ
МАРГАРЕТ ТЭТЧЕР «BRITAIN AWAKE»**

*Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

В настоящее время западные средства массовой информации отрицательно оценивают влияние России на ситуацию в мире. «Образ врага», сформированный в годы холодной войны, получает дальнейшее развитие в современной информационной войне. Освящение политических событий представлено в печатных изданиях, выпусках новостей, речах президентов.

Критическое освящение событий в России осуществлялось на протяжении многих лет. Одним из способов влияния на массовое сознание было использование ораторского искусства для формирования общественного мнения и воздействия на предполагаемую аудиторию. В этой связи особенно актуальным представляется анализ речи известных ораторов прошлого и изучение стилистических особенностей организации их высказываний.

За две с половиной тысячи лет существования ораторского искусства использовались сотни формулировок. Российский лингвист Т.Ф. Ефремова определяет красноречие как: 1) «умение говорить красиво, вдохновенно, убедительно»; 2) «ораторское искусство»; 3) «устар. Научная дисциплина, изучающая ораторское искусство; риторика» [1]. По Д.Н. Ушакову красноречие – это «ораторский талант, дар речи» [3]. Таким образом, проанализировав определения ораторского искусства, можно заключить, что ораторское искусство или искусство красноречия – это умение (мастерство) публично выступать.

Целью настоящей работы было выделить стилистические особенности речи Маргарет Тэтчер «Britain awake», произнесенной в Кенсингтон Таун Холле 19 января 1976 года, в которой она выступила с резкой критикой Советского Союза.

А.В. Луначарский утверждал, что «умеет говорить тот человек, кто может высказать свои мысли с полной ясностью, выбрать те аргументы, которые особенно подходящи в данном

месте и для данного лица, придать им тот эмоциональный характер, который был бы в данном случае убедителен и уместен» [2, с. 15]. Для этой цели в своих выступлениях М. Тэтчер использовала разнообразные художественно-выразительные средства.

Словарь «Железной леди» поражает широтой тематического диапазона. В него вошли слова из области политики, экономики, истории, военного и инженерного дела и др., но все они не затрудняют восприятие речи широкой аудиторией.

В функционально-стилистическом отношении словарь М. Тэтчер представляет синтез книжной и разговорной, научной и публицистической, деловой и обиходно-разговорной лексики и фразеологии.

Стилистический анализ выступления «Britain awake» позволяет говорить о ее ораторском стиле в целом как о стиле публицистическом: ее речь насыщена разнообразными стилистическими фигурами и тропами, ей присущи логичность, открытая оценочность, призывность (призыв к усилению военной мощи НАТО стал главной функцией выступления), выразившаяся использованием глагола повелительного наклонения «let's» и модального «have to»: «...just *let's* look at what the Russians are doing»; «... we *have to* make a fundamental choice... *Let's* ensure that our children will have cause to rejoice that we did not forsake their freedom».

Текст выступления соответствует требованиям публичного выступления: решительное начало выступления, в котором четко и понятно отражена основная проблема: «The first duty of any Government is to safeguard its people against external aggression. The question we must now ask ourselves is whether the present Government is fulfilling that duty... She's (r.e. Russia) ruled by a dictatorship of patient, far-sighted determined men who are rapidly making their country the foremost naval and military power in the world». Понятность главной мысли, краткость, эмоциональность, выразившаяся в использовании разнообразных тропов, драматизм, наиболее ярким примером которого является: «They are searching for new naval base facilities all over the world, while we are giving up our few remaining bases». Разговорность, установление и поддержание контакта с аудиторией, проявившиеся в использовании оратором 76 раз местоимения «we» и

54 – местоимения «our», придают особое эмоциональное напряжение и подчеркивают, что оратор заботится не о своих ценностях, а о ценностях всей нации. Другими часто употребляемыми словами были: world – 18 раз, defence – 18, soviet – 15, power – 14, now – 13, Angola – 12, NATO – 12, Government – 12, Europe (an) – 11, people – 11, military – 10, must – 10. Решительный конец выступления: «There are moments in our history when we have to make a fundamental choice. This is one such moment – a moment when our choice will determine the life or death of our kind of society, – and the future of our children. Let's ensure that our children will have cause to rejoice that we did not forsake their freedom».

Речь М. Тэтчер характеризуется верным словоупотреблением, что предполагает четкое употребление полисемии, хорошего знания значения слов определенной сферы употребления. Богат и разнообразен синтаксис выступления. Для установления более тесного контакта с аудиторией оратор употребляет вопросно-ответную форму изложения, сравнительно-синтаксические конструкции. Для того чтобы остановить внимание на проблеме, М. Тэтчер неоднократно использовала прием повтора отдельных слов: «... the submarines and missiles that the *Russians* are building could be destined to be used against us. Perhaps some people in the Labour Party think we are on the same side as the *Russians*! But just let's look at what the *Russians* are doing» и др.

Для придания предложениям сильного эмоционального наката «Железная леди» использовала анафору: «*They* put guns before butter... *They* know that they are a super power... *They* are a failure...». «*We* are devoted... *We* will welcome any initiative...» и др.

В ее выступлении можно выделить следующие риторические фигуры: риторическое восклицание: «Perhaps some people in the Labour Party think we are on the same side as the *Russians*!». Вводные слова, с помощью которых оратор показывает свое отношение к высказываемой мысли и к способу ее выражения: «*Perhaps* some people in the Labour Party think...», «*Of course*, we are poorer than most of our NATO allies» и др. Риторический вопрос: «As we look back over the battles of the past year, over the list of countries that have been lost to freedom or are imperilled by

Soviet expansion can we deny that Solzhenitsyn is right?».

В исследуемой речи можно выделить употребление вопросительных предложений, выполняющих роль обращения к аудитории: «Has detente induced the Russians to cut back on their defence programme? Has it dissuaded them from brazen intervention in Angola? Has it led to any improvement in the conditions of Soviet citizens, or the subject populations of Eastern Europe?» и др.

Среди таких изобразительно-выразительных средств, как тропы, было использовано олицетворение, ярким примером которого является «freedom to survive».

Так как «Железная леди» всегда в своих выводах исходила из конкретного анализа конкретной ситуации, то в данном случае она делает это с помощью сравнений: «We are on the same side as the Russians»; «The rise of Russia as a world-wide naval power» и др.

В своем выступлении М. Тэтчер использовала цифровые данные, которые значительно повысили убедительность речи. Цифр в выступлении было немного, они были округлены, статистические данные поданы в сравнении. С помощью таких эпитетов, как «far-sighted determined men», «immediate dangers», «illusory detente», «brazen intervention», «bitter experience», «nostalgic illusion», «vital task», ритор старался показать весь масштаб существующей угрозы со стороны Советского Союза.

Для исследуемой речи характерно употребление метафор: «the balance of conventional forces», «oil rigs», «the scrap heap of history», «the torch for freedom», «shaking the British public out of a long sleep» и др.

Другим средством выразительности послужило противопоставление. Так, в начале выступления М. Тэтчер говорит, что «A huge, largely land-locked country like Russia does not need to build the most powerful navy in the world just to guard its own frontiers», и далее опровергает вышесказанное: «No. The Russians are bent on world dominance, and they are rapidly acquiring the means to become the most powerful imperial nation the world has seen» и др.

Немаловажным фактором успешности выступления «Железной леди» стало использование стилистических фигур. В исследуемой речи она не раз использовала такую фигуру, как лексический повтор: «We're saying – Britain has a part to play now, a part to play for the future». «The advance of Communist power

threatens our whole way of life. That *advance* is not irreversible...» и др.

Не избегает оратор многосоюзия и синтаксического параллелизма: «Britain spends only £90 per head on defence. West Germany spends £130, France spends £115. The United States spends £215. Even neutral Sweden spends £60 more per head than we do», «25 per cent more on weapons and equipment. 60 per cent more on strategic nuclear forces».

Для выражения своих мыслей и эмоций с наибольшей точностью М. Тэтчер употребляла фразеологические обороты, придающие высказыванию эмоциональную выразительность, наглядность, ассоциативность: «We are hiding our heads in the sand», «Waste our money on the profligate». Кроме того, несколько раз были использованы сложные слова: *safeguard, fulfilling, far-sighted, self-defence, world-wide, leadership, front-line*. С точки зрения общего синтаксического построения речи в ней преобладают сложные предложения, выражающие причинно-следственные связи, частотность усилительных повторов. В тексте использован концентрический метод изложения материала.

Маргарет Тэтчер была не только выдающимся политиком, но и мастером красноречия, воспринявшим лучшие традиции ораторского искусства. Она серьезно и упорно работала над своим ораторским мастерством и в совершенстве овладела искусством политического выступления, искусством воздействия на аудиторию. Сила воздействия слова «Железной леди» во многом обуславливалась тем, что она основательно знала те многие проблемы, которые вставали перед страной и о которых ей приходилось говорить своим слушателям. Данные средства выразительности служат общей цели – привлечения общественного внимания к угрозе, которую, по мнению оратора, представлял для запада Советский Союз.

Художественные средства, использованные в речи, наглядно демонстрируют ее идеологическую направленность и стремление оправдать собственную внешнюю политику, направленную на повышение военной мощи государства.

ИСТОЧНИКИ

1. Speech at Kensington Town Hall («Britain Awake») (The Iron Lady): [Электронный ресурс] // Margaret Thatcher

Foundation. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.margareththatcher.org/speeches/displaydocument.asp?docid=102939>. (Дата обращения 16.11.2014).

ЛИТЕРАТУРА

1. Ефремова, Т. Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка [Электронный ресурс] / Т.Ф. Ушакова. – Москва: Русский язык, 2000. – 1233 с. – Режим доступа: <http://baldatop.com/dictionary/search?dic=efremova&word=%D0%BA%D1%80%D0%BD%D1%81%D0%BD%D0%BE%D1%80%D0%B5%D1%87%D0%B8%D0%B5>. (Дата обращения: 15.12.2014)
2. Литературное наследство. – Москва: Наука, 1970. – Т. 82: А. В. Луначарский: Неизданные материалы. – 672 с.
3. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь русского языка [Текст] / Д. Н. Ушаков // Толковый словарь Ушакова онлайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=25762>. – (Дата обращения 16.12.2014).

Е.Е. Филиппова (Томск)

ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Студентка 4 курса Томского государственного университета.

Науч.рук. Е.А. Приходовская, канд.иск.

В настоящее время музыкальное образование в России очень распространено и широкодоступно. Несмотря на некоторый культурный спад, характеризующийся популяризацией не самых высоких искусств, на одно место в консерваториях, как правило, желают поступить сразу несколько абитуриентов. Это значит, что люди интересуются искусством и хотят им заниматься. Однако в наше время имена выдающихся деятелей искусств мало известны. В основном, это личности, которые стали популярными еще во время Советского Союза.

Существует несколько факторов, которые влияют на формирование перспективного музыканта. В данной статье будет рассматриваться один из основных таких факторов – **самостоятельное мышление**. Без мышления данного типа не выйдет из ученика настоящего музыканта. Воспитанию такого мышле-

ния, по мнению автора, уделяется мало внимания в современной системе образования.

Следует уточнить значение термина **«самостоятельность»**. Рассмотрим уже существующие определения: «Сущность самостоятельности проявляется в умении наиболее оптимально ставить и разрешать различные познавательные и практические задачи, в умении переносить и применять знания одной сферы в другой» [6, с. 4]; «Термин «самостоятельность» обозначает такое действие человека, которое он совершает без непосредственной помощи или опосредованной помощи и указаний другого человека, руководствуясь лишь собственными представлениями о порядке и правильности выполняемых операций» [1, с. 116]; **«Самостоятельность – одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении поставить определенную цель, настойчиво добиваться ее выполнения собственными силами, ответственно относиться к своей деятельности»** [5, с. 515].

Исходя из этого, автор предлагает следующее, несколько не противоречащее вышеизложенным, но нацеленное на их объединение определение самостоятельности: Самостоятельность – действенно-активное качество личности, предполагающее определенный объем полученных знаний, на базе которых человек может правильно наметить цель и грамотно распределить свои силы на пути к достижению этой цели. При этом все действия и побуждения к ним формируются самостоятельно или под опосредованным влиянием. Таким образом, достигнутый успех не будет считаться результатом самостоятельной работы, если цель и действия были сформированы не самим человеком во время его деятельности, а направляющим лицом. Это просто покажет умение понимать поставленную задачу и выполнять ее, что тоже необходимо, но недостаточно для характеристики независимого мышления.

Для того чтобы сформировать независимый тип мышления у обучающегося, его нужно мотивировать на определенную деятельность, на получение дополнительных знаний, на выполнение самостоятельной работы, что станет для него со временем собственной необходимостью.

Исследователями предлагаются такие определения и характеристики мотива: «Сложное психологическое образование» [2,

с. 86]; «Мотивы – это такие побуждения, которые направляют человека к осуществлению деятельности, к активности ... Мотивы – обязательный компонент любой деятельности, наряду с целью, способами и результатами ее» [4, с. 2]; «Мотивы – это не просто условия для развертывания актуальной мыслительной деятельности, а фактор, влияющий на ее продуктивность» [7, с. 31]. Но многие авторы различают мотив и мотивацию, поясняя, что «Мотивация – динамический процесс формирования мотива» [2, с. 67]. Таким образом, мотивация предшествует мотиву.

Итак, чтобы процесс обучения был более продуктивным, у обучающегося должно быть сформировано особое его понимание. «Понимание «чего» я хочу добиться – означает понимание цели, понимание «почему» – понимание потребности, а понимание «для чего» – смысл действия или поступка» [2, с. 125]. Следовательно, четкая, ясная цель и смысл ее достижения есть катализатор возникновения твердого мотива, а затем и соответствующей деятельности.

Можно возразить, что самостоятельность есть дело только самих студентов, их выбор, но эта черта личности относится к формируемым качествам. А значит, учебное заведение может и должно создавать такие условия, в которых будет формироваться независимый от наставников и системы человек. Образовательному учреждению следует организовывать учебный процесс так, чтобы обучающиеся были активными его участниками. Можно заметить, что сейчас многие студенты принимают достаточно активное участие в жизни образовательного учреждения, могут достигать определенных успехов в своем деле. Однако по завершении обучения они зачастую не могут правильно организовать свою деятельность или становятся уже не такими яркими представителями своей профессии. Одной из причин данного факта может являться неразвитая во время обучения самостоятельность. То есть педагог был увлечен так называемым «натаскиванием» и опекой студента, что не смог организовать процесс так, чтобы сформировались навыки самостоятельности, а главное – убедить в ее необходимости. В классе следует прививать ученику сознание нужности работы вне занятий. При этом мало просто привить такое сознание. Нужно также научить правильно заниматься самостоятельно. Когда это будет достигнуто, студент большую работу станет про-

дельвать сам, и таким образом обучение будет намного полнее и продуктивнее.

Конечно же, в решении данных задач важную роль играет педагогика. Педагог должен быть внимателен к увлечениям и взглядам ученика. Особенно важен авторитет педагога: «Авторитет педагога – неперемное условие обучения» [3, с. 152]. Рассмотрим в качестве примера отношения педагога к самостоятельности студента требования певицы и профессора Московской консерватории Е.А. Лавровской на индивидуальных занятиях: «В своей педагогической деятельности Е.А. Лавровская уделяла много внимания развитию навыков самостоятельной работы учеников, их домашним заданиям. В частности, первым условием работы было приносить в класс самостоятельно разученное произведение. Музыкальный текст должен быть твердо усвоен с выполнением всех указаний автора и максимально точным соблюдением мелодико-ритмического рисунка. Малейшее отклонение или неточность при повторном исполнении вызывали у нее взрыв негодования, и ученик удалялся из класса. Столь же строгие требования предъявлялись к выучиванию поэтического текста, его четкому произношению, которое обязано было быть осмысленным и фонетически совершенным» [8, с. 54-55]. Подобные требования самостоятельной идеальной выучки музыкального и поэтического текста, осмысленного отношения к произведению, внимание к формированию творческого мышления присутствовали в классах таких великих оперных певиц, как Е.В. Образцова, И.К. Архипова и Г.П. Вишневская.

Возможно, следовало бы ввести в образовательные программы такой предмет, как «самоподготовка». По этому предмету должны даваться задания относительно определенной специальности, а затем – проверяться результаты выполнения этих заданий; при неправильном выполнении должна производиться корректировка работы обучающегося. Сначала целью может быть поиск литературы и развитие у умения ею пользоваться, выделять главное; затем выполнение работы по подготовке к аудиторным занятиям. В ходе занятия необходимо также учить студента анализировать самого себя, воспитывать в нем умение оценивать и рассчитывать свои силы адекватно разным ситуациям. Доля амбициозности творческому человеку никогда не помешает, но амбиции должны соотноситься с возможностями,

и это зависит от того, насколько внимателен педагог к аналитической работе обучающегося. Далее можно постепенно переходить к творческим заданиям, например, на самостоятельный разбор или создание произведения. Главное, корректно делать замечания по результатам работы, плавно направляя студента на становление собственного неповторимого стиля. В результате выпускником станет самодостаточный, творчески активный, готовый к работе, знающий свое дело профессионал.

Безусловно, самообразование во многом зависит от самих обучающихся, их заинтересованности в познании и желании делать что-то большее, нежели просто ходить на занятия по расписанию. Но в обязанности образовательных учреждений входит обучение своих студентов, чтобы выпускать высококвалифицированных специалистов. А значит нужно обучать, в том числе, и самостоятельности, научить принимать независимые и верные решения, сформировать прогрессивное мышление у обучающихся, чтобы открыть выпускникам перспективную дорогу в жизнь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем [Текст]. – Воронеж, 1977. – С. 116.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – С. 89.
3. Коротнева, Т. В. Развитие самостоятельности мышления в классе сольного пения [Текст] / В. П. Сраджев, О. В. Сраджева, Т. В. Коротнева. – Москва, 2011. – С. 153-154.
4. Мотивы учения и пути их формирования в учебно-воспитательном процессе [Текст] / Материалы / Сост. Калашникова Л.В. – Минск, 1981. – С. 2.
5. Педагогика. Большая современная энциклопедия [Текст]. – Минск: ИООО «Современное слово», 2005. – С. 515.
6. Самостоятельная работа студентов: Метод. Рекомендации [Текст] / Сост. Семенова Е.И. – Норильск, 1973. – С. 4.
7. Тихомиров, О. К. Психология мышления [Текст] / О. К. Тихомиров. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 31.
8. Яковлева, А. С. О педагогической деятельности профессора московской консерватории Е.А. Лавровской [Текст] / А.С. Яковлева // Вопросы вокальной педагогики. – Ленинград: Музыка, 1982. – Вып. 6. – С. 54-55.

Н.П. ШUTOва, Ю.А. Колпакова (Красноярск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ТВОРЧЕСКОМ ВУЗЕ

*Доцент; ст. преподаватель. Красноярская государственная
академия музыки и театра*

В связи с интенсивным развитием международного сотрудничества в области образования, науки и искусства современное общество выдвигает повышенные требования к выпускникам музыкальных вузов в сфере их основной профессиональной деятельности. Формирование профессионально ориентированных иноязычных компетенций обучающихся музыкального и театрального факультетов определяется спецификой их профессиональной деятельности в современных условиях. Деятельность современного специалиста музыкального профиля, занимающегося не только исполнительской, но и педагогической, просветительской, научно-исследовательской, организационно-управленческой деятельностью, охватывает широкий социально-культурный диапазон: от дирижера духовым, симфоническим оркестром, хором, преподавателя в профессиональном музыкальном учебном заведении, концертмейстера – до руководителя любительского музыкального коллектива или театрального кружка и т.д. Согласно стандарту дисциплины «Иностранный язык» специалист должен быть готов творчески использовать приобретённые знания и умения в профессиональной деятельности и в повседневной жизни для успешного взаимодействия в различных ситуациях общения, соблюдения этикетных норм межкультурного общения, расширения возможностей в использовании новых информационных технологий в профессиональных целях, расширения возможностей трудоустройства и продолжения образования, участия в международных конференциях, фестивалях, конкурсах, концертмейстерских выступлениях, к налаживанию межкультурных научных связей, изучению зарубежного опыта в сфере музыкального и театрального искусства, а также к осуществлению деловых контактов.

Таким образом, коммуникативная компетенция становится одной из важнейших характеристик современного специалиста-выпускника творческого вуза.

В настоящее время в КГАМиТ интенсивно расширяются международные контакты в области науки и искусства в форме совместных проектов (конференций, семинаров, мастер-классов, фестивалей, конкурсов, музыковедческих лекций с показами, лекций-концертов, встреч-бесед с преподавателями и обучающимися, совместного музыкального исполнительства и т.д.), что, несомненно, способствует повышению качества образования, предоставляя студентам возможность пообщаться с носителями изучаемого иностранного языка, задать вопросы, связанные с профессиональной сферой.

Типичными ситуациями общения могут быть:

- знакомство со структурой музыкального образования, музыкальными коллективами, изучение основ профессиональной деятельности (виды музыкального искусства, музыкальные инструменты и т. д.);
- планирование будущей карьеры;
- знакомство с зарубежным коллегой во время поездки за рубеж на гастроли;
- рассказ о своем творческом коллективе в рамках международного сотрудничества;
- ведение переговоров по организации гастролей;
- обсуждение по телефону условий контракта;
- выступление перед публикой и коллегами;
- ответы на вопросы журналистов;
- выступление с докладом на международных форумах;
- участие в дискуссиях и дебатах на заседаниях;
- обмен мнениями в перерыве между заседаниями.

В рамках перекрёстного года «Россия – Италия 2011» студенты Красноярской государственной академии музыки и театра посетили спектакль по мотивам оперы Джузеппе Верди «Трубадур», мастер-класс и пресс-конференцию артистов итальянского театра марионеток со 150-летней историей «Карло Колла и сыновья», имели возможность присутствовать на концерте итальянских звезд мировой оперы Тицианы Карузо (сопрано), Стефании Сколастичи (меццо-сопрано), Джанлуки Зампьерри

(тенор) и Кармело Коррадо Карузо (баритон), итальянского оперного хора («Coro Lirico Italiano») и оркестра под управлением дирижера Стефано Сегедони. Кроме того, уникальный шанс почерпнуть профессиональные знания и опыт представляется обучающимся на ежегодном международном фестивале камерно-оркестровой музыки «Сибирь-Европа» и других международных культурных мероприятиях (Бахаакадемия, «Надежда», «Весенние хоровые капеллы»). Например, студентам кафедры сольного пения и оперной подготовки посчастливилось познакомиться с оригинальной методикой преподавания Габриэллы Сборджи на мастер-классах знаменитой певицы, проходящих в Малом зале КГАМиТ в течение трех дней в сентябре 2010 года, поучаствовать в мастер-классах знаменитой сопрано Кристины Баджо в феврале 2012 года, а также выдающейся итальянской примадонны XX века Фьоренцы Коссотто в рамках III Международного конкурса оперных певцов и режиссеров им. П.И. Словова в мае 2015 года.

Студенты, изучающие французский и итальянский языки, традиционно сдают практическую часть экзамена по иностранному языку в виде творческого спектакля. По-настоящему значимым событием стал экзамен обучающихся 3 курса театрального факультета по французскому языку в форме спектакля, на который были приглашены студенты других вузов Красноярска – 27 января 2013 года приглашенные ребята, изучающие французский язык как второй иностранный, посмотрели фантазию по мотивам сказки Шарля Перро «Красная шапочка» и спектакль «Маленький принц» на французском языке.

С 2014 года в КГАМиТ осваивается новая форма занятия под названием «Литературно-языковая гостиная». Студенты-стажеры из INALCO, или National Institute of Oriental Language and Civilization University of Paris (Институт восточных языков и культур), проходящие языковую стажировку в Красноярском государственном педагогическом университете им. В. П. Астафьева, участвуют в организации, подготовке и проведении интегрированного занятия по иностранному языку и литературе в Красноярской государственной академии музыки и театра под руководством преподавателей кафедры гуманитарных и общих дисциплин. На означенном мероприятии идет обсуждение современных явлений иностранного языка (подробнее в статье Колпа-

ковой Ю.А. и Гайдуковой Е.Б. «Литературно-языковая гостиная. Встреча первая: урок французского языка») [1, с. 219–222].

Эти международные мероприятия, охватывающие все сферы музыкального и театрального искусства, а также различные направления и профили специальностей, требуют повышения эффективности организации и проведения данных мероприятий, а также вовлечения все большего количества участников – как со стороны преподавателей, так и со стороны обучающихся творческих вузов.

Для оптимизации учебного процесса (с использованием всех форм учебной работы – аудиторной, самостоятельной, индивидуальных консультаций и т.д.) преподавателям иностранных языков надо учитывать ряд особенностей, необходимых при профессиональной подготовке обучающихся творческих специальностей, а именно:

- осуществлять взаимосвязанное обучение языку и культуре, чтобы иностранный язык мог использоваться для межкультурного общения между представителями разных стран и для эффективного профессионально-личностного развития;
- применять дифференцированные и профилированные методы и средства обучения в зависимости от направления получаемой специальности обучающихся, т.е., учитывать специфику профессиональной деятельности (искусство концертного исполнительства: фортепиано, концертные и оркестровые струнные инструменты, концертные и оркестровые духовые и ударные инструменты, концертные и оркестровые народные инструменты, сольное пение и оперная подготовка, художественное руководство оперно-симфоническим оркестром и академическим хором, музыковедение, композиция, музыковедение и музыкально-прикладное искусство, музыкально-инструментальное искусство, дирижирование, искусство народного пения, педагогика балета, звукорежиссура, актер драматического театра и кино);
- использовать специальную лексику, темы, тексты профессиональной направленности, ситуации профессионального общения, систему упражнений профессиональной направленности;
- учитывать эффективность освоения обучающимися учебной программы, наличие первоочередных задач по специальности (подготовка к участию в концертах, конкурсах, мастер-

классах в условиях иноязычной коммуникации, перевод с иностранного языка аутентичной литературы по специальности при подготовке дипломной работы);

- использовать новые информационные и педагогические технологии, методы и средства, активизирующие коммуникативный потенциал обучающихся (обучение в сотрудничестве, методы проблемных заданий, моделирование профессиональных ситуаций, ролевые игры, деловые игры, различные виды дискуссий, творческие проекты, работа с источниками, подготовка презентаций Power Point, использование лингвистических информационных технологий и т.п.).

В процессе формирования содержания обучения иностранному языку при разработке и реализации программно-методического обеспечения преподаватели КГАМиТ стараются сочетать традиционные и современные методы преподавания (классический подход, коммуникативный подход, лингвосоциокультурный метод), оптимально соотнести языковой, речевой и профессиональный компоненты, учитывая:

- сформированность познавательных интересов обучающихся и готовность к самостоятельной работе;
- профессиональную направленность учебно-методического комплекса дисциплины и заданий для самостоятельной работы.

Для обучающихся музыкальных специальностей разрабатываются профильно ориентированные материалы:

1. учебные и учебно-методические пособия по устным темам и грамматике английского, немецкого, французского и итальянского языков с представленным в них аутентичным материалом, с заданием коммуникативных ситуаций, способствующих активному общению обучающихся, выражению их мнений и эмоций;

2. профессионально направленные тесты для промежуточных аттестаций, охватывающие сферу грамматики, лексики, правил речевого этикета, деловой корреспонденции, музыкально-культуроведческие вопросы;

3. творческие задания, способствующие росту мотивации на изучение иностранного языка.

Таким образом, коммуникативно-ориентированный и профильно-направленный характер обучения иностранному языку

ку в творческом вузе призван обеспечить достижение обучающимися уровня коммуникативной компетенции, на котором возможно практическое использование иностранного языка в профессиональной деятельности, а также в целях самообразования.

Для интенсификации иноязычной профессиональной практики обучающихся творческих специальностей разрабатываются и используются различные инновационные технологии, активизирующие коммуникативный потенциал обучающихся.

В числе современных эффективных педагогических технологий, направленных на самореализацию личности, рекомендуется использовать:

- проектную технологию, представляющую самостоятельную, долгосрочную групповую работу по теме, выбранной самими обучающимися, включающую поиск, отбор и организацию информации;
- кейс-технологию, основу которой составляют осмысление, критический анализ и решение конкретных социальных проблем, при которой организация обучения иностранным языкам ориентирована на развитие способности обучающихся решать определенные жизненные ситуации и важные повседневные проблемы;
- игровые технологии, позволяющие проявить себя в деловых, ролевых играх и др.;
- технологию обучения в сотрудничестве, предполагающую создание условий для активной совместной учебной деятельности обучающихся в разных учебных ситуациях;
- коммуникативные технологии (дискуссия, пресс-конференция, мозговой штурм, учебные дебаты и другие активные формы и методы);
- компьютерные технологии, предоставляющие широкое использование Интернет-ресурсов и мультимедийных обучающих программ.

Использование современных информационно-коммуникационных и Интернет-технологий, позволяющих эффективно дополнить процесс обучения языку на всех уровнях, предоставляющих широкие возможности для поиска информации и разработки проектов, является одним из способов активизации

самостоятельной работы. Мультимедийные программы предназначены как для аудиторной, так и для внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся.

Самостоятельная работа с электронными ресурсами связана с необходимостью поиска, систематизации необходимой информации, определения степени ее достоверности, выбора путей решения поставленной проблемы.

Использование информации из Интернета в качестве дополнительных материалов по изучаемым темам, когда обучающимся не только предоставляется список ссылок на электронные ресурсы, отобранных преподавателем, но и даётся задание самостоятельно найти необходимую информацию при помощи поисковых систем, является, на наш взгляд, наиболее оптимальным способом применения электронных ресурсов при обучении иностранному языку.

Наиболее эффективными направлениями применения информационно-коммуникационных и Интернет-технологий являются:

- представление изучаемого материала в форме выступлений и презентаций для участия в ежегодной студенческой конференции «Искусство глазами молодых» и Международном симпозиуме «Театр и музыка в современном обществе»;
- использование сети Интернет для выполнения индивидуальных самостоятельных заданий, предполагающих знание основных способов работы над языковым и речевым материалом, основных ресурсов, с помощью которых можно эффективно восполнить имеющиеся пробелы в языковом образовании (электронные словари, типы компьютерных программ, информационных сайтов, текстовых редакторов и т.д.);
- проведение тестирования по различным разделам курса в ходе текущего контроля знаний в компьютерном классе;
- использование цифровых приложений к учебно-методическим комплексам для выполнения практических заданий.
- Важнейшую роль при этом играет работа преподавателя, который тщательно отбирает языковой материал, разрабатывает методику обучения иностранному языку на основе учебных онлайн-ресурсов, контролирует и направляет учебный процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гайдукова, Е. Б. Литературно-языковая гостиная. Встреча первая: уроки французского [Электронный ресурс] / Е. Б. Гайдукова, Ю. А. Колпакова // Культура. Искусство. Образование: межвузовский сборник (с международным участием) научных и методических трудов. Вып.13 / ФГБОУ ВПО «Красноярская государственная академия музыки и театра»; гл. ред. К. А. Якобсон; отв. ред. Н. А. Еловская. – 1 файл в формате PDF. – Красноярск: ФГБОУ ВПО КГА-МиТ, 2014. – С. 219-222.
2. Калинина, Ю. А. Проблемы реализации компетентностного подхода в профессиональном музыкальном образовании [Электронный ресурс] / Ю. А. Калинина. – Режим доступа:
3. <http://www.socionet.ru/publication.xml?h=spz:cyberleninka:29115:14006459&l=en>. (Дата обращения: 19.09.2015).
4. Соловова, Е. Н. Английский язык для специальных целей: чему учить, когда начинать и как проверять? [Текст] / Е.Н. Соловова // Английский язык для нефилологов. Проблемы ESP. – Воронеж, 2009. – С. 5–13.
5. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие [Текст] / С.Г. Тер-Минасова. – Москва: Слово / Slovo, 2008. – 264 с.
6. ФГОС ВПО по направлению подготовки «073201 Искусство концертного исполнительства (квалификация (степень) «специалист») [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. – Режим доступа: <http://www.fgosvo.ru/> (Дата обращения: 22.09.2015).

С.А. Яковлева (Красноярск)

**ИТАЛЬЯНСКИЕ ОПЕРНЫЕ ПЕВЦЫ В ПОРТРЕТАХ
В. А. СЕРОВА**

*Канд.иск., доц. Красноярская государственная академия
музыки и театра*

Изучением творческого наследия В.А. Серова, начиная с 1910-1920-х гг., занимались выдающиеся искусствоведы А. Бедуа, И. Грабарь, Н. Пунин, А. Эфрос, А. Недошивин, Д. Сара-

бьянов, О. Лясковская, В. Лянин и многие другие. Сложно назвать мало исследованную область в творческом пути художника. Большинство авторов давали аналитическую оценку известных портретов Серова, где непременно упоминались портреты Мазини и Таманьо. В монографических исследованиях рассматривалась роль музыкальной культуры в биографии художника. Целесообразно попытаться раскрыть значение портретов итальянских оперных певцов посредством их музыкально-эстетической интерпретации.

Созидательная атмосфера детства и юности имела определенное влияние на формирование жанровых приоритетов. Становление Серова проходило в музыкально-художественной среде. Соотношение музыки и изобразительного искусства на художественно-структурном уровне позволяет отметить некоторые особенности единства композиционных приемов и художественных форм [1, с. 6]. Исследователи особо отмечали в серовском портретировании аналитико-психологический подход к модели: «Чисто живописная сторона отодвигается несколько назад и на первое место выступает искание характера» [2, с. 130].

В 1890-е годы Серов создает множество заказных портретов, среди которых портреты Мазини (1890), Таманьо (1891), С.А. Толстой (1892), З.В. Мориц (1891-1892), В.В. Мусиной-Пушкиной (1895), вел. кн. Павла Александровича (1897), С.М. Боткиной (1899) и др. Для этого периода характерна неоднозначность в передаче душевного строя портретируемых, определенного желания к эстетизации моделей. Салонная пленительность в портретах привлекает не только эффектной красотой, но перевоплощением в красоту живописного начала [3, с. 30].

Лишенные декоративности и аксессуаров портреты Мазини и Таманьо отличает точность в передаче характера итальянских певцов. Итальянский тенор Анджело Мазини (1844-1926) часто выступал с 1877 года в Петербурге и Москве на театральных площадках Императорской итальянской оперы, театра Панаева, Малом музыкально-драматическом театре, московской Русской Частной опере С. Мамонтова. Мазини в 1886 году был приглашен Мамонтовым для выступления «Лоэнгрине» Р. Вагнера. Во время постановки Мазини выступал в операх «Риголетто» Дж. Верди, «Севильском цирюльнике» Дж. Рос-

сини, «Фаворитке» Г. Доницетти. Императорская итальянская опера знакомила петербургскую публику с европейским репертуаром, произведениями Верди, вокальной школой. На сцене выступали мастера оперного искусства: Антонио Тамбурини, Джованни Баттиста Рубини, Джованни Маттео Марио, Камилло Эверарди, Энрико Тамберлик, Полина Виардо, Эрминия Фреццолини, Джулия Гризи, Аделина Патти и др.



С. Мамонтов заказывает Серову Портрет Мазини (1890, ГТГ), за который художник получает первую премию на конкурсе Московского общества любителей художеств в 1890 году.

Эмоциональный тон картины достигается композиционными приемами. Построение композиции отличается продуманностью деталей портрета. Важное значение имеет посадка фигуры по центру с разворотом под углом в глубину слева направо и диагональным решением с нижнего правого угла к верхнему левому. Так придается ощущение легкого покачивания фигуры, благодаря рукам в карманах брюк и согнутой в колене ноги, готовой оттолкнуться от невидимой опоры, что усиливает характеристику певца с высокой самооценкой, избалованного публикой: «Серов умеет соединить маску с неповторимой реальностью личности, роль слить с индивидуальностью исполнителя. Показателен в этом отношении написанный в 1890 году портрет знаменитого итальянского певца Анджело Мазини, с большим успехом гастролировавшего в России. Серова привлекала артистическая внешность певца, избалованного славой, любящего успех своенравного итальянца, его умение вести себя на людях свободно и непринужденно» [5, с. 8].

Анджело Мазини представитель искусства бельканто, с плавным переходом и яркой окраской звука, четкостью мелодического рисунка покорял русскую публику лирическими и драматическими партиями. По воспоминаниям современников С. Мамонтова, на сцене театра певец поражал красотой голоса и техническим мастерством, но не драматургией образа, оставаясь в быту и на подмостках надменным и высокомерным. Капризный и претенциозный характер привел к разрыву

с группой Мамонтова. В портрете обнаруживается правдивость, пронизательность и бескомпромиссность руки художника.

Колористическое решение в серо-черных тонах, использование широкого и свободного, уверенного движения кисти приносит остроту передачи натуры: «Портрет идет, ... недурен... цвета не свободные. Всем нравится, начиная с самого Мазини... Предупредителен и любезен на удивление, подымает упавшие кисти (вроде Карла V и Тициана). ... когда его спрашивают, откуда у него терпение, он заявляет, отчего бы не посидеть, если портрет хорош, если б ничего не выходило, он прогнал бы меня уже давно...» [4].

С творчеством Франческо Таманьо художник знакомится в Венеции: «Вчера были на «Отелло», новая опера Верди... Артисты чудо. Таманьо молодец – совершенство» [4]. Один из лучших теноров оперной сцены Франческо Таманьо (1850-1905) успешно гастролировал в России в 1894-1896 гг. Таманьо обладал невероятным по силе звуком и сценическим талантом. Дебют Таманьо в театре Ла Скала в 1877 году положил начало успешной творческой карьере. Прославился партиями в операх Верди, особо в образе Отелло. В 1891 году Таманьо приглашен в театр Мамонтова для исполнения уже ставшей легендарной партии Отелло. Певец своими данными: высоким ростом, статью, мощным и плотным звуком, драматическим талантом – точно соответствовал образу.



Серов, восхищавшийся певцом, встречался неоднократно с ним в имении Мамонтова, где и приступил к портрету (1891-1893, ГТГ). Фигура певца с трудом вмещается в картинное пространство. Внушительность композиции придает фигура, занимающая большую часть холста. Сила голоса, по воспоминаниям К. Станиславского, была всепогружающей.

«К началу 90-х годов относится... портрет Франческо Таманьо, покорявшего свои голосом московскую публику... Обнаженная шея – могучий «инструмент» певца...» [5, с. 8]. Серов акцентирует внимание на психологический центр композиции – лицо певца, анатомируя его духовную сущность.

В письмах Серова 1880-х гг. упоминаются имена Рембрандта, Рубенса, Антониса ван Дейка. Одним из принципов в живописи художника стал поиск и следование классическим законам живописи. Тонально-живописный подход в портрете Таманьо отличался прозрачностью лессировок, что придавало цветовую драгоценность лицу на фоне темной гаммы окружения.

Классический тип был эстетическим идеалом для художника. Серов оттачивал свое мастерство, доводя портреты до совершенной формы. Композиции портретов итальянских певцов, колористические возможности цвета заостряли индивидуальность, душевный строй и эмоциональность портретируемых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ванслов, В. В. Изобразительное искусство и музыка [Текст] / В. Ванслов. – Ленинград: Художник РСФСР, 1977. – 294 с.
2. Грабарь, И. Э. Валентин Александрович Серов. Жизнь и творчество [Текст] / И. Грабарь. – Москва: И. Кнебель, 1914. – 300 с.
3. Ляняшин, В. А. Портретная живопись В.А. Серова 1900-х годов. Основные проблемы [Текст] / В. Ляняшин. – Ленинград: Художник РСФСР, 1986. – 260 с.
4. Письма. Валентин Серов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: valentinserov. ru.
5. Сарабьянов, Д. В. Валентин Серов [Текст] / Д. Сарабьянов. – Москва: Арт-Родник, 2000. – 71 с.

В.А. Аверин (Красноярск)

БАЛАЛАЙКА В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАНТА

*Засл.арт. РФ, профессор. Красноярская государственная академия
музыки и театра*

Вряд ли известный реформатор русских народных инструментов В.В. Андреев мог предполагать, что к концу XX века исполнительство на балалайке поднимется до высот академического искусства, а обучение игре на народном инструменте

займёт достойное место в системе музыкального образования в России. Но ещё на заре становления профессионального балалаечного исполнительства В.В. Андреев хорошо осознавал важность накопления технического и художественного мастерства музыкантов данного направления, увеличения разнообразного репертуара и толковой передачи всего приобретённого следующим поколениям.

Как известно, современная система музыкального образования включает в себя четыре уровня: начальный (ДМШ, ДШИ), средний (училище, колледж, гимназия, лицей, ЦМШ), высший (консерватория, институт, академия, университет), высший послевузовский (магистратура, ассистентура-стажировка, аспирантура, соискательство). Усилиями многих известных музыкантов и педагогов XX века обучение игре на щипковых инструментах стало неотъемлемой частью названной широко разветвлённой системы. Более того, к рубежу XX и XXI веков возникли ярко выраженные исполнительские и педагогические школы – «московская» (П.И. Нечепоренко и его воспитанники – В.Б. Болдырев, В.Е. Зажигин, А.А. Горбачёв), «уральская» (Е.Г. Блинов и выпускники Уральской консерватории Ш.С. Амиров, Е.Г. Быков, Ю.А. Гаврилов), «петербургская» (А.Б. Шалов со своими учениками М.С. Сенчуровым, Беляевым, Желинским). Не менее внушительные результаты представляет педагогическая деятельность профессоров И.В. Иншакова (Воронеж) и А.С. Данилова (Ростов-на-Дону). Укрепляются «сибирская» и «дальневосточная» балалаечные школы.

Несмотря на разницу в подходах к учебному процессу все названные направления основываются на инструментальном опыте в педагогике академических специальностей, перенимая лучшее от пианистов, скрипачей, виолончелистов, от представителей других музыкальных профессий. Главное достоинство академической педагогики – последовательный процесс обучения, строго регламентированный по возрастным ступеням с широким и разнообразным репертуаром, – основа балалаечной подготовки, приведшей к наиболее оптимальным результатам. В XXI век российская балалаечная школа вступила с собственной развитой методикой обучения, воплощённой в стандартных и авторских учебных программах, с широким спектром технической и художественной литературы, с большим отря-

дом ярких исполнителей, достойно представляющих исполнительское мастерство в различных направлениях музыкального искусства.

В Красноярске и Красноярском крае балалаечная школа игры на балалайке стала интенсивно развиваться, начиная с конца 70-х годов XX века в связи с открытием Красноярского государственного института искусств (с 2000 года – Красноярская государственная академия музыки и театра). Выпускники кафедры народных инструментов активно включились в педагогический процесс в начальных и средних специальных образовательных учреждениях, обновляя учебный процесс в имеющихся балалаечных классах или открывая новые. Нельзя не отметить высокие результаты педагогической деятельности Ю.Н. Румянцева (г. Норильск), О.Г. Михайлова, А.Н. Шакорина, А.Н. Амосова (г. Красноярск), В.Н. Гасюкова (г. Минусинск). В дальнейшем заметно выделились Е.Е. Демидов (г. Норильск), О.Н. Каратаев (Тюхтет-Боготол), Р.Ю. Мариловцев (г. Назарово) и др. Растёт интерес к обучению игре на балалайке и со стороны населения. Замечено: как только появляется в педагогическом коллективе школы или училища (колледжа) профессиональный балалаечник с базовым музыкальным образованием, так в течение трёх-четырёх лет балалаечный класс увеличивается до 12-15 учеников, поднимается качество подготовки выпускников. Например, в Назаровской школе искусств через два года работы молодого педагога Р.Ю. Мариловцева количество учеников-балалаечников возросло до 17. По словам директора Саяногорской ДШИ Т.А. Золотухиной из-за перегрузки педагога приходится отказывать просьбам родителей в приёме их детей в класс балалайки, либо переносить приём на следующий год.

В привлекательности инструмента заметную роль играет исполнительское мастерство педагога, его умение представить балалайку и её возможности в наиболее ярком многоцветье. Большую помощь в развитии балалаечного обучения оказывают различные творческие соревнования, позволяющие не только выявить потенциальных музыкантов, но и представить родителям педагогическое лицо их наставника. В этом отношении наиболее благоприятная атмосфера творческого состязания юным балалаечниками создана на межрегиональном

конкурсе им. Н.Л. Тулуниной и международном конкурсе «Надежда», которые регулярно проводятся в Красноярске. Наблюдая в течение нескольких лет за работой преподавателя Минусинской школы искусств, ныне – заслуженного работника культуры Красноярского края Виктора Николаевича Гасюкова, убеждаешься в многогранности его педагогических и исполнительских способностей в развитии учебного процесса в классе. Помимо того, что преподаватель мастерски владеет инструментом и регулярно выступает с концертами в школе искусств и на сценических площадках г. Минусинска и за его пределами (как солист-инструменталист, как руководитель народно-инструментального ансамбля «Тройка», широко известного в Красноярском крае), В.Н. Гасюков проводит уроки с каждым учеником на высокой оптимистической ноте, с учётом психологии юных музыкантов, их физических данных. Им разработана собственная программа методического воздействия на ученика, в которой совмещаются индивидуальные и коллективные занятия, технические и художественные новинки балалаечной литературы.

Педагог много лет ведёт дошкольный подготовительный курс для детей 5-6-летнего возраста, дающий возможность адаптировать ребёнка к балалайке на примитивной основе с дальнейшим полноценным раскрытием музыкантских возможностей уже в младших классах ДШИ. Сам урок проводится В.Н. Гасюковым на эмоциональном накале, темпераментно от первой до последней минуты, где есть место и для шутки, и для небольшой двигательной гимнастики, и для собственного показа на инструменте или прослушивания записей другого исполнения. Интерес ученика к уроку не ослабевает, и, как правило, он с сожалением уходит из класса. Не удивительно, что воспитанники балалаечного класса В.Н. Гасюкова – непременные участники классных и школьных концертов, исполнительских конкурсов сольной и ансамблевой игры, а стены учебного класса увешаны поощрительными грамотами и лауреатскими дипломами. Если В.Н. Гасюков проводит учебные часы с учениками с повышенным тонусом, то уроки педагога ДШИ № 2 г. Красноярска Андрея Николаевича Амосова протекают в спокойном режиме, с подробным толкованием технических и художественных проблем выполненного учеником

задания, постановкой новых самостоятельных заданий. Несмотря на дисциплинарную строгость урока, атмосфера в классе всегда была и остаётся непринуждённой и доброжелательной. Педагогической работе А.Н. Амосова присущ аналитический характер. Каждый урок им осмысливается со всех сторон: соответствие учебного репертуара с возможностями того или иного ученика, работоспособность и желание ребёнка самостоятельно трудиться за инструментом, КПД каждого часа классных занятий и др. Такой подход к учебному процессу позволил Андрею Николаевичу существенно обновить методику обучения, дополнив собственными опубликованными разработками. В частности, им составлены рекомендации к использованию компьютерной техники на уроках по специальности. Он поделился опытом работы в такой дисциплине, как чтение с листа в младших классах. Не менее интересным представляются его ансамблевые новации. Независимо от плотного режима учебной работы А.Н. Амосов на протяжении многих лет руководит инструментальным ансамблем «Енисейские узоры», регулярно выступает как солист во многих школьных и внешкольных концертах, являя, тем самым, достойный пример своим юным балалаечникам. И снова, как и в примере с его коллегой из Минусинска, многие воспитанники А.Н. Амосова успешно преодолевают конкурсные испытания и становятся дипломантами и лауреатами.

В среднем звене системы музыкального образования крупных успехов добился дипломант международного конкурса Андрей Николаевич Шакорин. Имея за плечами начальное, среднее, высшее и послевузовское базовое музыкальное образование, он умело распоряжается методическими и исполнительскими знаниями в Красноярском краевом колледже искусств им. П.И. Иванова-Радкевича. Его класс окончило несколько десятков профессионально подготовленных музыкантов, большинство из которых продолжило и завершило обучение в вузе, прежде всего, в КГАМиТ (в настоящее время А.Н. Шакорин – доцент кафедры народных инструментов данного вуза). Залог успеха педагогической деятельности А.Н. Шакорина заключается в создании долгосрочных и устойчивых связей с балалаечниками-педагогами ДМШ и ДШИ Красноярска и края и целеустремлённой кураторской работе с ними. Только в таком случае

можно выявить способных музыкантов на раннем этапе обучения, а затем довести до окончания школы и приёмных экзаменов в колледже. Дальнейшая работа в учебном классе ведётся преподавателем по современному стандарту с включением собственных методических разработок.

В классе А.Н. Шакорина всегда и во всём ощущается высокий профессионализм, касается ли это иллюстраций пьес или их фрагментов самим наставником или образного словесного объяснения. Следует особо отметить, что у рояля в классе Андрея Николаевича всегда сидят опытные концертмейстеры, что, безусловно, повышает музыкантский тонус урока. За последнее пятилетие преподаватель, как бы обобщая опыт многолетней работы в колледже и вузе, подготовил и опубликовал ряд репертуарных сборников для балалайки и дуэта балалаек, статьи на различные методические темы, составил рабочие учебные программы. А.Н. Шакорин не замыкается рамками своего учебного класса. Он постоянно общается со многими известными балалаечниками России, следит за новинками балалаечной нотной и методической литературы, пополняя багаж знаний и используя его на практике.

Приведённые примеры балалаечной педагогики из общей музыкальной жизни Красноярского края, убедительно показывают необходимость сочетать в педагоге базовое музыкальное образование, включающее мастерское владение инструментом, глубокие методические знания, умение практически воплощать новинки современной балалаечной педагогики, но главное быть всегда и везде равнодушным, неуспокоенным в своей профессии. Такими, какими являются В.Н. Гасюков, А.Н. Амосов и А.Н. Шакорин.

Третья и четвёртая ступени музыкального балалаечного образования, проводимые на базе Красноярской государственной академии музыки и театра, выстроены по государственным стандартам, но с уклоном в сторону подготовки, прежде всего, преподавателя среднего звена с широким спектром знаний в области музыкальной педагогики и психологии, методики обучения игре на инструменте, репертуарной политики. Не исключается подготовка в вузовском классе и концертного исполнителя. Лучшим подтверждением этому может служить творческо-исполнительская деятельность дипломантов и ла-

уреатов всероссийских и международных конкурсов В.А. Макаровой, А.Н. Шакорина, Р.Ю. Федосеева, Д.В. Боровкова, Д.Г. Лашкина. Кстати, все названные инструменталисты прошли полный курс обучения в творческой аспирантуре или ассистентуре-стажировке при КГАМиТ. Однако, несмотря на достигнутые результаты, в первом десятилетии XXI века всё более рельефнее начали проявляться проблемы в более качественной подготовке специалистов данной профессии.

Балалаечный репертуар к настоящему времени представляет внушительный пласт музыкальной литературы, который достаточно обильно дифференцируется не только по ступеням образования, но и по жанрам, формам, стилям, хронологическим периодам. Уметь пользоваться таким богатым разнообразием – одна из составных частей педагогического успеха в работе с воспитанниками. Но на практике замечается некомпетентность в системном подборе учебных программ с соблюдением постепенного освоения технического и художественного материала, отсутствие выверенной стратегии и тактики в репертуарной политике.

Просматривая репертуар, пройденный выпускниками сибирских музыкальных училищ и колледжей, приходишь к выводу о значительном уменьшении количества и снижении качества изучаемых произведений, о смещении акцента в репертуарной политике в сторону развлекательных и более лёгких в освоении пьес в ущерб русской и зарубежной классике. Например, выпускник Якутского музыкального училища (колледжа) не освоил ни одного произведения крупной формы, а большая часть изученных пьес за четыре года обучения относятся к программным требованиям детской музыкальной школы. То же самое наблюдалось и у выпускника Кызылского колледжа искусств. Репертуар первых трёх лет обучения студента в Хабаровском колледже искусств состоял из миниатюр, в которых в основном, были представлены сочинения В.В. Андреева и Б.С. Трояновского; зато на четвёртом курсе выпускнику было предложено освоить 2-ю Венгерскую рапсодию Ф. Листа. В программе студента Читинского музыкального училища русская классика за все четыре года учёбы представилась только «Полёт шмеля» Н. Римского-Корсакова. В целом, в репертуарной политике преподавателей музыкальных училищ (колледжей)

не прослеживается продуманная система: что и как изучать на каждом курсе, какие требования должны предъявляться студенту на современном этапе, какой должна быть программа выпускника на заключительной государственной аттестации.

Такая картина – не редкость в педагогической практике ДМШ и ДШИ. Имея перед собой образец последовательного учебного процесса в начальной ступени музыкального образования, какой представляет «Школа игры на балалайке» П.И. Нечепоренко и В.И. Мельникова, преподаватели школ теряются при подборе учебных программ и технических требований. Положение усугубляется желанием преподавателей как можно больше иметь в своём классе «свежеиспечённых» дипломантов и лауреатов, что позволяет увеличить количество баллов-бонусов для повышения зарплаты.

Скоропалительная подготовка ученика к конкурсу с требованиями яркого и сильного звука, скоростного проигрывания пьес приводит к скованности игрового аппарата. Нередки случаи участия ученика с одной и той же выученной программой в нескольких конкурсах в течение двух-трёх лет, что приводит к неполноценному развитию и становлению музыканта. Когда выпускник школы с такой подготовкой поступает в ССУЗ, то преподавателю училища (колледжа) приходится терять скорость и время подготовки специалиста, устраняя постановочные огрехи начальной ступени образования и неполноценное знание художественных произведений в течение одного или двух лет. Немало проблем в целенаправленной педагогической работе создаёт напряжённый режим учебного процесса при наличии в классе большого количества обучающихся балалаечников.

Нетрудно представить себе те серьёзные проблемы, возникающие у педагога при подборе учебного репертуара на очередное полугодие. Например, для 10 учеников в школе на каждый семестр требуется от 40 до 50 пьес одновременно, с выверенной исполнительской редакцией и с практическими решениями задач, которые неминуемо могут возникнуть на уроке в процессе освоения программы. Именно в этот период и зарождаются те самые педагогические просчёты в репертуарной политике и техническом оснащении юного музыканта. Обращает на себя внимание и нестабильное распределение учебной нагрузки в течение недели. Преподаватели учебных заведений часто пере-

гружают свой учебный режим в 3-4 дня в неделю, проводя по 8-10 уроков в день, освобождая другие дни на личные, домашние нужды. Едва ли такой график работы способствует высокому КПД занятий, особенно – последних. Как правило, такой педагог к концу учебного года испытывает физическую и психологическую усталость, не способствующую оптимальному завершению классной работы.

Появление в государственной аттестации выпускников ССУЗ и вузов отдельного экзамена по концертмейстерскому классу для выпускников щипковых классов (балалайка и домра) вызвало, с одной стороны, недоумение педагогов: возможности инструментов ограничены ресурсом регистровых и технических средств, нет соответствующей методической и художественной литературы; с другой стороны, а почему бы и не раскрыть новые исполнительские возможности выпускников? В дореволюционные годы известный русский балалаечник Борис Трояновский разъезжал с гастрольями по России со знаменитым солистом столичных оперных театров Александром Давыдовым, аккомпанируя ему на балалайке русские народные песни. Интерпретация песен приобрела новый, свежий колорит, и публика восторженно принимала такой творческий союз. Позднее одно из московских издательств опубликовало большой сборник русских песен с аккомпанементом балалайки и фортепиано в обработке этого балалаечника.

Умение перестроить балалайку под нужный лад, знать несколько популярных частушечных переборов и уметь наполнить их импровизационными проигрышами, подобрать по слуху популярную мелодию и озвучить в помощь вокалисту или инструменталисту аккомпанирующей линией, – задача вполне осуществимая современному профессиональному балалаечнику. В этом направлении необходимо разработать учебную программу с приложением развёрнутого репертуарного списка, скомпонованного по семестрам.

Приведённые проблемы в подготовке профессионального балалаечника через систему музыкального образования – лишь часть тех задач, которые стоят перед современной академической школой. Решение выявленных проблем позволит заметно улучшить учебный процесс, обогатить его новым содержанием, позволит раскрыть новые возможности выпускника-балалаечника. Главное – не успокаиваться на достигнутых успехах.

Н.В. Володина (Тольятти)

О РОЛИ ЭТЮДА В ФОРМИРОВАНИИ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ СКРИПАЧА В НАЧАЛЬНОМ ПЕРИОДЕ ОБУЧЕНИЯ

Преподаватель. Школа Тольяттинской консерватории

Любой музыкант на своем творческом пути непременно встречается с этюдами, которые составляют одну из важнейших основ воспитания профессиональных навыков. Возрастные границы подготовки скрипачей в XX веке значительно расширились и скрипичная педагогика начала обращаться к детализированной методической проработке дидактического материала не только среднего и высшего, но и раннего этапа обучения скрипача.

Значительным вкладом в скрипичную педагогику стали различные сборники этюдов разных композиторов XIX-XX веков. Например, цикл этюдов ор.36 Ф. Мазаса, этюды Г. Кайзера и Ф. Вольфарта, сборник «60 этюдов» ор. 45 Ф. Вольфарта. Мощным стимулом для расцвета художественного (концертного) этюда явились идеи романтизма, одной из вершин которого стало творчество Н. Паганини. Его «60 этюдов в форме вариаций на тему генуэзской песни «Vagababa» – являются одним из разделов незавершенного замысла скрипичной «Школы». В рамках русской скрипичной педагогики назовем «24 каприса» знаменитого скрипача А. Львова, появившиеся в качестве приложения к его «Советам начинающему играть на скрипке» и получившие признание в Европе.

Развитие технического мастерства скрипача является важнейшей проблемой музыкально-педагогического процесса, которая охватывает широкий круг вопросов, связанных со спецификой скрипичного исполнительства. Без изучения определенных музыкально-технических приемов, являющихся необходимым средством художественной выразительности, не могут быть решены задачи развития исполнительского мастерства, художественного воображения и вкуса, то есть тех качеств, воспитание которых, в конечном счете, и является целью педагогического процесса.

Планируя разносторонний учебный материал для изучения в скрипичном классе школы, следует уделять большое внимание этюдам. Именно этюды представляют собой основу технического развития юного скрипача, которое должно происходить в органической взаимосвязи с музыкально-художественным воспитанием. Этюды (или капризы) содержат большой спектр различных музыкальных и даже образных характеристик, поэтому их изучение нужно планировать в соответствии с принципом разнообразия задач. Нецелесообразно проходить аналогичные этюды один за другим (кроме случаев, когда именно такой порядок освоения этюдного материала продиктован учебной ситуацией), лучше изучать одновременно два-три этюда, различных по характеру. Такой метод работы наиболее эффективен, так как развивает технику юного скрипача сразу в нескольких направлениях. При одновременном изучении двух, трех этюдов на разные виды техники и исполнительские приемы не обязательно играть их целиком. Предварительно следует тщательно проработать несколько строчек каждого опуса – разобрать и проанализировать их с точки зрения технологии выполнения соответствующего игрового приема, характера звучания изучаемого штриха, специфики скрипичной фактуры и т.д. Некоторые этюды нужно учить наизусть (не только для публичного исполнения, но и для работы в классе), другие могут исполняться по нотам в течение двух-трех уроков. Однако каждый заданный этюд учеником должен быть «сдан» и соответствующим образом оценен.

Возможны два различных подхода к изучению этюдов. В первом случае этюдный материал подбирается в соответствии с теми техническими задачами, которые стоят перед учащимся в конкретном, осваиваемом в данный момент, произведении. Другой подход диктует последовательное, с возрастанием степени трудности изучение материала. Вместе с тем, возможно совмещение обеих установок – последовательное изучение этюдов как фундамента скрипичной техники с временными отклонениями для совершенствования технической базы произведения, готовящегося к исполнению. При таком двухаспектном подходе проблема согласованности изучаемых этюдов и пьес остается достаточно актуальной.

Существенным недостатком в учебном процессе, нередко обнаруживающимся при изучении крупной формы, является

неравномерность развития различных видов техники, так как педагог часто делает акцент на тех сторонах скрипичной техники, которые легче даются ученику, и недостаточно настойчиво занимается отстающими элементами.

Занимаясь концертами, учащийся сталкивается с рядом новых для него задач. Наличие высоких позиций, двойных нот, штрихов *spiccato* и *staccato* обязывает педагога своевременно подготовить технику скрипача к работе над ними. Изучение соответствующих по трудности этюдов Ф. Мазаса, Я. Донта, Р. Крейцера, гамм и двойных нот может сделать переход к работе над концертами естественным и безболезненным.

Изучение этюдов должно иметь художественную направленность, а подбирать этюдный материал и пьесы малой формы следует «с прицелом» на предстоящую работу над намечаемым произведением крупной формы. Поясним это следующим примером. При разучивании первой части концерта ля минор А. Вивальди нередко оказывается, что основной многократно повторяемый штрих «восьмая и две шестнадцатых», который прорабатывался учащимся ранее в этюдах, не соответствует требованиям, предъявляемым к нему в концерте. Здесь важна ритмическая точность – ровность двух шестнадцатых и соответствие их восьмой.

Зачастую данный штрих учениками не соблюдается, исполняется флегматично, без динамики, акцентировки и правильного распределения смычка. Для овладения штрихом целесообразно проработать этюд № 4 Г. Вольфарта. «с прицелом» на концерт А. Вивальди, то есть в разных частях смычка, придавая восьмой разнохарактерную акцентировку (от легкой и мягкой до энергичной и активной), сочетая при этом правильное соотношение силы звука одной восьмой с двумя шестнадцатыми. Тогда удастся достичь того, о чем писал в связи с концертом А. Вивальди профессор Л. Цейтлин: «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 усиливаются), либо с некоторым снижением силы звука, как это бывает часто в нисходящих секвенциях».

Важное значение в развитии техники имеет этюдный материал, который объединяет игровые приемы левой и правой

рук. Именно такие этюды предоставляют возможность комплексной работы над художественно-техническим развитием мастера юного скрипача, в наибольшей мере подготавливающей его к исполнению музыкальных произведений. Серьезные, целеустремленные занятия гаммами, упражнениями и этюдами необходимы для перспективного художественно-технического совершенствования музыканта, позволяет создавать крепкую базу, обеспечивающую высокий профессиональный уровень изучения репертуара, который играет первостепенную роль в становлении исполнительского мастерства учащегося.

Изучение этюдов не ограничивается задачами интонационного освоения грифа, автоматизации навыков исполнения общих форм техники и беглости пальцев. Материал этюдов позволяет широко варьировать различные способы работы над скрипичным звуком, ритмическими формулами, художественным образом. Мышление скрипача, равноценно владеющего навыками исполнения этюдов, быстрее и надежнее обеспечивает технологическую часть работы над художественным репертуаром, влияя и на выразительность исполнения. Занятия этюдами имеют свои особенности, поскольку важную роль в них играет многократно варьируемое и повторяемое схематизированное изложение характерных игровых приемов, нацеленное на автоматизацию исполнительских навыков. В ходе подобной систематизации музыкально-образная составляющая этюдов, подчас, воспринимается учениками как формализованный, технически усложненный музыкальный материал, в результате чего работа над этюдами протекает недостаточно осмысленно. Изначально заложенное в жанре этюда двуединство художественного и технического, а также свойство узконаправленно, но углубленно выявлять характерные детали музыкального языка, позволяет рассматривать многие этюды не только в дидактическом, но и художественном плане, как сольные виртуозные сочинения, в основу образного содержания которых положен определенный исполнительский прием, служащий и средством выразительности.

Процесс формирования игровых навыков (особенно на раннем этапе) нередко вызывает необходимость дополнительного воздействия со стороны педагога, позволяющего ученику более наглядно представить характер требуемых от него исполнительских действий. Такую возможность предоставляют

инструктивные сочинения, написанные для совместного исполнения учеником и учителем – этюды Г. Кайзера, Я. Донта, Ф. Давида, Я. Шпора; этюды Р. Крейцера в редакции Ф. Германа для двух скрипок, дуэты Ж. Мазаса; этюды-дуэты К. Мостраса и мн. др. Партия второй скрипки позволяет ярче выявить интонационную основу музыки, метра, характер штриховой техники. Значительный эффект дает изучение этюдов с сопровождением фортепиано, которое придает этюдам характер виртуозной пьесы. На технических зачетах этюды-дуэты могут быть представлены наравне с сольными.

Важен вопрос о количестве изучаемых этюдов. Как правило, в скрипичных классах музыкальных школ играют очень мало этюдов – не учитывается, что именно этюдный материал в наибольшей мере обеспечивает техническое развитие скрипача. Полезно пройти сборники этюдов Г. Кайзера, Ф. Вольфрата, «Блестящие» и «Специальные этюды» Ф. Мазаса, «42 этюда» Р. Крейцера. На практике часто бывает, что ученик за несколько лет обучения проходит лишь малую часть названного здесь этюдного материала, а перейдя в пятый или шестой класс, сразу играет какой-либо этюд Р. Крейцера, причем в течение всего года. Подобная система работы над этюдами, конечно же, носит формальный характер и ни в коей мере не способствует техническому и музыкальному развитию юного скрипача.

В XX веке, на основе внедрения в музыкальную практику новых типов метроритмической и звуковой организации (архаических ладов, расширенной хроматической тональности, атональности и политональности), произошло значительное обновление музыкальной лексики. В связи с этим, на фоне активного внедрения научно обоснованной методики воспитания скрипача, становится очевидной необходимость дидактического осмысления используемых композиторами структурных и выразительных средств. Циклы этюдов П. Хиндемита, Б. Мартину, К. Мостраса, Г. Барцевича, Э. Замечника и других свидетельствуют о том, что сегодня развитие жанра этюда выходит на новый этап овладения современной музыкальной лексикой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ауэр, Л. Моя школа игры на скрипке [Текст] / Л. Ауэр. – Санкт-Петербург, 2004.

2. Баринская, А. Начальное обучение скрипача [Текст] / А. Баринская. – Москва, 2007.
3. Берлянчик, М. Как учить играть на скрипке в музыкальной школе [Текст] / М. Берлянчик. – Москва, 2006.
4. Берлянчик, М. Основы воспитания начинающего скрипача [Текст] / М. Берлянчик. – Санкт-Петербург: Лань, 2000.
5. Готсдинер, А. Слуховой метод обучения и работа над вибрацией в классе скрипки [Текст] / А. Готсдинер. – Ленинград, 1963.
6. Готсдинер, М. Краткие очерки о скрипичном искусстве [Текст] / А. Готсдинер. – Москва, 2002.
7. Григорьев, В. Методика обучения игре на скрипке [Текст] / В. Григорьев. – Москва, 2006.
8. Гуревич, Л. Скрипичные штрихи и аппликатура как средство интерпретации [Текст] / Л. Гуревич. – Ленинград, 1988.
9. Либерман, М., Берлянчик, М. Культура звука скрипача. Пути формирования и развития [Текст] / М. Либерман, М. Берлянчик. – Москва, 1985.
10. Мазель, В. Музыкант и его руки [Текст] / В. Мазель. – Санкт-Петербург, 2004.
11. Мильтоян, С. Педагогика гармоничного развития скрипача [Текст] / С. Мильтоян. – Тверь, 1996.
12. Цыпин, Г. Исполнитель и техника [Текст] / Г. Цыпин. – Москва, 1999.
13. Шульпяков, О. Скрипичное исполнительство и педагогика [Текст] / О. Шульпяков. – Санкт-Петербург, 2006.

О. А. Гришковаец (Красноярск)

ВЗГЛЯД МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА НА СИСТЕМУ ПРЕПОДАВАНИЯ В ДМШ

*Ассистент-стажер. Красноярская государственная академия
музыки и театра*

«Поменьше мудри, побольше зубри», – такой методики придерживался французский пианист, композитор и педагог конца XVIII – начала XIX веков Ф. Калькбреннер и многие его современники. С того времени прошло 200 с лишним лет, мир

стал совершенно другим, изменилось мышление людей. Во всех сферах деятельности совершился качественный и количественный скачок вперед.

Что же изменилось в обучении детей музыкой? С каким девизом преподают современные педагоги музыкальных школ? Всё с тем же – «поменьше мудри, побольше зубри».

Если у юного пианиста не получается какой-либо технический элемент, мы просим сыграть его ещё, затем ещё раз, советуем проучить различными приёмами: стаккато, пунктирным ритмом и т.д. Через многократные механические повторения ученик либо добивается желаемого результата, либо получает свою неудовлетворительную оценку.

Почему же после стольких раз проигрывания и разучивания одного и того же места, пальцы всё-таки подводят пианиста в самый ответственный момент? Может всё дело не в них и не в бездарности ученика? Может причина кроется глубже?

Вспомним слова американского композитора и пианиста К. Леймера «Работа над техникой – умственная работа». Мы мало времени уделяем развитию у детей логического мышления, воображения, редко просим их подумать. У нас не хватает времени на объяснение правил по сольфеджио. Зачастую ученики первых классов мыслят единый пассаж отдельными нотами, не видя в них гаммообразного пассажа, либо последовательности из арпеджио. Играя аккорды, ребёнок не видит их функциональную принадлежность, а нередко не имеет представления, что такое тоника, субдоминанта и доминанта.

Если мы потратим часть урока на повторение теоретического материала, то ученик будет иметь ясное и точное понимание строения определенного фрагмента произведения. Он уже не станет вглядываться в каждую ноту или думать, какую клавишу нажать следующей, так как будет мыслить звуковым комплексом.

Мы пренебрегаем знаниями по сольфеджио, ссылаясь на то, что за время урока невозможно всё успеть. «Нам хотя бы текст доучить», – говорят педагоги-практики. Но, пользуясь терминологией американского консультанта и профессионального оратора С. Кови, мы из урока в урок занимаемся «важными срочными» делами, при этом абсолютно игнорируем «важные несрочные».

Что это значит? Мы погружены в разбор текста, выучивание его на память, чтобы ребёнок сдал ближайший академический концерт. И так продолжается до выпускного экзамена – занятие «важными делами», которые и являются для нас срочными в определённое время.

Что же касается «важных несрочных» дел, то в них как раз и входит закрепление знаний по сольфеджио, развитие логического мышления и воображения с помощью специальных упражнений, чтение с листа, транспонирование и т.д.

Уделяя совсем немного времени на каждом уроке чему-то из вышеперечисленного, учитель будет давать ребёнку дополнительные знания, которые поспособствуют большему пониманию музыкального языка.

Как сказал один хороший педагог, воспитавший многих лауреатов международных конкурсов: «Когда начинает ребёнок любить музыку? Только тогда, когда понимает её». Эти слова глубоко отпечатались в моей памяти.

Нередко от ребёнка можно услышать фразу: «Мне сейчас больше нравится играть на фортепиано». При произнесении этих слов, глаза юного пианиста горят, лицо освещает улыбка... И тогда я задаю ему вопрос: «Почему? Что изменилось?». На что получаю ответ: «Я стала понимать, как надо играть».

Оказывается, неспособность ученика сыграть тот или иной пассаж зачастую кроется не в его бездарности, а в нашем нежелании (а иногда и лени) понятно и доступно объяснить и разглядеть причину неудач исполнителя.

Приведём один пример из книги С. Кови «Семь навыков высокоэффективных людей», который заставил меня задуматься о методике преподавания в детских музыкальных школах.

«... в одном английском университете был неправильно запрограммирован компьютер. По итогам теста, проведенного в конце семестра, он назвал группу, в которой учились сильные студенты, слабой, а группу, в которой учились слабые студенты, – сильной. В начале нового учебного года эти компьютерные данные стали главным критерием, на основе которого преподаватели формировали свои парадигмы в отношении студентов.

Когда спустя пять с половиной месяцев администрация, наконец, обнаружила ошибку, было решено провести повторное тестирование студентов, никому не сообщая о том, что произошло.

Результаты были ошеломляющими. Коэффициент интеллекта у сильных студентов существенно снизился. К ним относились как к людям интеллектуально ограниченным, не способным к взаимодействию и с трудом поддающимся обучению, парадигмы преподавателей стали самореализующимся прогнозом.

В то же время у слабых студентов показатели выросли. Преподаватели относились к ним как к отличникам, и их энергия, надежда и оптимизм стали отражением высокой оценки способностей каждого из студентов и соответствующих этой оценке высоких ожиданий» [1, с. 321]. Преподавателей позже спросили, как им удалось повысить коэффициент знаний у слабой группы студентов, на что они ответили: «Нам пришлось изменить методику преподавания».

Эту историю должен знать каждый педагог. Очень часто мы склонны одинаково преподносить информацию разным ученикам. Если же кто-то не понимает наших требований, то мы автоматически «списываем со счета» этого ученика, считая, что он недостаточно талантлив. А может дело не в ученике? Может это мы не нашли способы хорошо донести информацию и заинтересовать ребёнка? Я учитель, значит это моё упущение и нежелание помочь разобраться своему ученику в каком-либо вопросе.

Я считаю, надо больше разговаривать с ребёнком, интересоваться, всё ли ему понятно. Важно установить хороший контакт с учеником с первых же дней знакомства. Станьте для него другом, союзником в вашем общем деле и тогда вы непременно получите положительный результат. Даже если из вашего воспитанника не вырастет лауреат международных конкурсов, он будет иметь хороший багаж знаний и пианистическую базу для того, чтобы когда-то в будущем сесть за любимый инструмент, фортепиано, и исполнить мелодию, тронувшую его душу. Такой выпускник никогда не скажет: «Я бросил музыкальную школу и смотреть не могу на фортепиано», – а только с благодарностью и теплым чувством уважения вспомнит своего педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кови, С. Р. Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности [Текст] / Стивен Р. Кови ; Пер. с англ. – 9 – е изд. – М. : АЛЬПИНА ПАБЛИШЕР, 2014. – 378 с.

2. Коган, Г. М. У врат мастерства [Текст] / Г. М. Коган. – Москва, 1958. – 130 с.
3. Коган, Г. М. Работа пианиста [Текст] / Г. М. Коган. – Москва, 1963. – 209 с.
4. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога [Текст] / Г. Г. Нейгауз: Учебное пособие. – 5 – е изд. – Санкт-Петербург: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2015. – 256 с. (+ вклейка, 8 с.)

Е.А. Громова (Красноярск)

ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БУРЯТИИ

*Студентка Красноярской государственной академии
музыки и театра.*

Науч.рук. И.В. Белоносова, канд. иск., доц.

Известно, что до XX века многие народы в Сибири не имели своих композиторских школ. В то же время, исследования фольклора народов обширных территорий Российской империи свидетельствуют о развитом искусстве народных певцов-сказителей. Например, бурятская музыка к моменту установления Советской власти была представлена богатейшим фольклорным искусством народных певцов-профессионалов – *улигершинов*. Но становление и развитие профессионального музыкального искусства в Сибири было невозможно без музыкального образования.

1920 – 30 годы XX века – время зарождения профессионального музыкального искусства Бурятии [2]. Значительную роль в этом сыграла политика советского государства, направленная на создание целой сети учреждений культуры и искусств, в том числе музыкальных и драматических театров, специальных учебных заведений. В данный период по призыву партии в Бурятскую АССР¹ приезжают большие группы музыкантов,

¹ *Бурятская Автономная Советская Социалистическая Республика (Бурядайд Автономито Совет Социалис Республика) в составе РСФСР была образована 1923 году. Столица – Улан-Удэ (до 1934 года – Верхнеудинск).*

которые внесут весомый вклад в развитие бурятской культуры. Среди них: музыковед Н.П. Угрюмов, пианистка В.Д. Обьдён-ная, композиторы П.М. Берлинский, Л.К. Книппер, Б.С. Майзель, В.И. Морошкин, С.Н. Рязуов, М.П. Фролов и другие. В эти годы развивается массовая культурно-просветительская работа, художественная самодеятельность.

Особенно важным событием стало открытие первого профессионального музыкального учебного заведения Бурятии – Колледжа искусств им. П.И. Чайковского, основанного путем реорганизации Театрально-музыкальной студии (1928 год) в техникум искусств (1931 год), где дифференциации по узким специальностям не существовало. Музыканты получали широкопрофильное образование (играли на разных инструментах, пели в хоре, сочиняли музыку). Здесь же обучались художники, театральные режиссёры и актёры, писатели и поэты. Затем техникум был реорганизован в музыкально-театральное училище, чуть позже – в музыкальное училище и, наконец, в 1992 году он получил статус музыкального колледжа. Соответственно в структуре, организации учебного процесса произошли значительные изменения, касающиеся качества образования.

Улан-Удэнский колледж искусств сыграл огромную роль в становлении и развитии профессиональной академической музыкальной культуры Бурятии. Известно немало имён талантливых композиторов, режиссёров, оперных певцов, музыкантов-инструменталистов, дирижёров, музыковедов, вышедших из его стен. Это: Гомбо Цыдынжапов и Мария Шамбуева, прославленные режиссёры Государственного бурятского академического театра драмы имени Х.Н. Намсараева – первые выпускники техникума искусств. Это также основоположники бурятской композиторской школы: Бау Ямпиллов, ставший впоследствии народным артистом СССР; Жигжит Батуев, позднее удостоенный звания «Заслуженный деятель искусств России»; Дандар Аюшеев. В техникуме обучались Лхасаран Линховоин, певец с мировым именем, «бурятский Шаляпин»; Народный артист СССР К.И. Базарсадаев (когда-то его звали лучшим Кончаком в мире). Позднее, во второй половине XX столетия, здесь получили образование народная артистка СССР Г.Б. Шойдагбаева, заслуженная артистка РФ О.Д. Аюрова, заслуженная артистка РФ В.Е. Цыдыпова, заслуженный деятель искусств РБ и

РФ композитор В.А. Усович и многие другие. Примечателен тот факт, что все члены Союза композиторов Бурятии окончили в разные годы данное учебное заведение.

Среди первых преподавателей были талантливые музыканты, приехавшие из разных городов России: П.М. Берлинский, Н.С. Корнаков, В.Н. Морошкин, В.Д. Обыденная, В.С. Соколова, Н.М. Тихонов и другие. Следует отметить, что большое внимание уделялось подготовке учащихся для успешного поступления в учебное заведение, поэтому в 1934 году при техникуме была открыта Центральная детская музыкальная школа с семилетним сроком обучения, ориентированное на профессиональное образование.

В 1940 году театрално-музыкальному училищу (к этому времени произошла реорганизация техникума искусств) было присвоено имя П.И. Чайковского. Это знаменательное событие связано со 100-летием со дня рождения великого русского композитора. Именно в этом же году и Московская консерватория, в которой Пётр Ильич проработал 12 лет, была удостоена его имени. Ныне учебное заведение имеет название Колледж искусств им. П.И. Чайковского (2010 год)².

У истоков формирования профессионального музыкального образования стояли уже упомянутые Вера Дмитриевна Обыденная и Павел Михайлович Берлинский.

Вера Дмитриевна получила блестящее образование в Ленинградской консерватории [4]. Она являлась одной из талантливейших учениц профессора Л.В. Николаева – композитора и крупнейшего педагога-методиста, основоположника одной из российских пианистических школ. Именно он рассмотрел в студентке особый педагогический талант. Город, где многие годы проходила обучение Вера Дмитриевна, поражал интереснейшей культурной жизнью. Она посещала фортепианные концерты С.В. Рахманинова, А.Н. Скрябина, скрипача Л. Ауэра, спектакли с участием Л. Собинова, Ф. Шаляпина, А. Неждановой. Эти яркие впечатления и полученный опыт в методике и педагогической практике, станут фундаментом профессиональной деятельности В.Д. Обыденной.

² В 2010 году были объединены два учебных заведения: Музыкальный колледж им. П.И. Чайковского и Бурятское республиканское училище культуры и искусств.

После окончания учебного заведения в 1920 году Вера Дмитриевна была направлена на работу в небольшой сибирский городок. Она ещё не знала, что ей предстоит прожить здесь долгую жизнь, что этот город вскоре станет самым дорогим её сердцу городом. Всю свою энергию, знания, весь свой талант она будет с радостью вкладывать в каждого, в ком увидит искру дарования, здесь она приобретёт близких друзей и благодарных учеников. Она была полна энтузиазма на пути к свершению своих замыслов: в 1920 году в Верхнеудинске по инициативе В.Д. Обыденной открывается первая Детская Музыкальная школа. Её первыми учениками стали дети рабочих и крестьян, для которых она открыла неизвестный мир музыки зарубежных и отечественных композиторов.

Кроме В.Д. Обыденной, важную роль в развитии профессиональной музыкальной культуры Бурятии сыграл Павел Михайлович Берлинский – талантливый дирижер, пианист, скрипач, музыкальный критик композитор, музыковед [1, 3]. Музыкальное образование он получил в двух консерваториях: Ленинградской по классу композиции и фортепиано (являлся одним из лучших выпускников консерватории) и Московской (по классу оркестрового дирижирования). В 1927 году Берлинский посетил с концертной программой Сибирь, Забайкалье и Дальний Восток. Самобытная музыка Бурятии настолько увлекла композитора, что он решил остаться в городе Верхнеудинске – тогда столице Бурятии. Творческая деятельность Берлинского за 1929 – 1946 годы отличалась необыкновенной всесторонностью. Понимая важность и значимость бурятского национального фольклора, Берлинский начинает собирать и записывать народные напевы, посещает практически все районы Бурятии. В результате, по материалам фольклорных экспедиций П.М. Берлинским была подготовлена рукопись «Музыкальная культура бурят-монголов». Являясь одним из первых крупных исследователей и знатоков бурятского музыкального фольклора, он активно занимался проблемами формирования национального стиля бурятской профессиональной музыки, стремился создать музыку в самых разнообразных жанрах. Берлинский является автором первых произведений, сочинённых на основе бурятского фольклора. Речь идет о музыкальной драме «Баир», оратории «От мрака к свету» и др.

Павел Михайлович стал первым руководителем музыкальной части национального драматического театра, его имя значится среди первых преподавателей техникума искусств. Обладая незаурядными способностями, он не только писал статьи о бурятском фольклоре (например, «Перспективы музыковедческой работы и музыкального строительства в Бурят-Монголии», «Бурят-Монгольская музыка и музыкальные инструменты» и др.), но и стал автором первого в истории Бурятии сборника фортепианных пьес «Школа для фортепиано», составленного на основе обработок бурятских мелодий (1936 год). Благодаря прозорливости Павла Михайловича, который по достоинству оценил музыкальную одарённость популярных ныне композиторов Б. Ямпилова и Д. Аюшеева, в республике было заложено ядро национальной кадровой политики в области музыкального искусства.

В годы Великой Отечественной войны ввиду ухудшения материальной базы функционировали только детская музыкальная школа и вечерние курсы музыкального образования для взрослых. Занятия и набор в музыкальном училище были временно прекращены до 1942 года. В послевоенное время в Улан-Удэ продолжается процесс создания новых учебных заведений культуры и искусства. С 1946 года в Бурятской АССР насчитывается уже сеть учебных заведений среднего профессионального музыкального образования – музыкальное училище им. П.И. Чайковского и педагогическое училище с музыкальным отделением, Бурятское республиканское культурно-просветительское училище (г. Улан-Удэ), музыкальное училище (г. Кяхта). Особое внимание уделялось интенсивному развитию детского музыкального образования: создается целая сеть детских музыкальных школ (в настоящее время их насчитывается четырнадцать).

Все это, безусловно, играло важную роль в подготовке педагогических кадров среднего звена, а также развитию музыкальной культуры и образования республики Бурятия в целом, являющейся сегодня одним из культурных центров Восточной Сибири.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берлинский, П. М. [Текст] / П.М. Берлинский // Московская консерватория от истоков до наших дней. 1866 – 2006. Биографический энциклопедический словарь. — Москва, 2007. — 56 с.

2. Гончигова, М. Ц. Профессиональное музыкальное образование в Бурятии 1923 – 1991 гг. [Текст] / М. Ц. Гончигова. – Улан-Удэ, 214
3. Сулейманова, Е. Р. Вклад П.М. Берлинского в развитие профессиональной музыкальной культуры Бурятии [Электронный ресурс] / Е. Р. Сулейманова. – URL: <http://www.jurnal.org/articles/2008/iskus3.html> (дата обращения 08.09.2015).
4. Таганова, Т. Отдала ученикам [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zabaykal.net/ulan-ude/otdala-uchenikam?page=0,0> (дата обращения 08.09.2015).

Э.А. Данилова (Красноярск)

ОБРАЗОВАНИЕ В ЯПОНИИ

*Красноярский государственный медицинский университет
им. профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого
науч. рук. Н.А. Еловская, доцент КГАМиТ*

Философия, лежащая в основе современной японской школы, берёт своё начало в прошлом, в традициях Японии. Одной из главных черт японского менталитета является устремленностью к знаниям, проявлявшаяся ещё, например, у самураев. Уже до реставрации Мэйдзи в Японии функционировали школы, предназначенные для отпрысков самураев, где их обучали кодексу поведения самураев, необходимым моральным ценностям, религиозным догмам, а также основам боевого искусства. Также в эпоху Эдо существовали школы *тэракоя* – 寺子屋 –, находящиеся при храмах. Посещать эти школы и обучаться на добровольных началах чтению, письму, счёту могли как дети, так и взрослые (горожане и крестьяне).

Япония начала активно развивать свою экономику после свершившейся реставрации Мэйдзи, что привело к большому запросу на обученных работников. В 1870-е гг. была создана единая система образования, включающая начальную, среднюю и высшую школы. В 1907 г. было введено шестилетнее обязательное обучение, которое вскоре стали получать до 99% детей. В 1974 году Япония перешла к обязательному девятилетнему обучению.

В 1970 году 56,7% японцев заканчивали среднюю школу первой и 34,1 % – среднюю школу второй ступени, 8,9% получали

высшее образование. Неграмотных в это время насчитывалось 0,3%. В 1982 году 94,2% учащихся поступили в среднюю школу второй ступени и 37,4% – в университеты и колледжи [1, с. 151].

Система образования, действующая в настоящее время в Японии, сложилась в 1947 году и совмещает в себе «черты британской, американской и французской образовательных систем» [2]. Образование является одним из главных приоритетов для японцев, поскольку обучение в престижном университете приравнивается к билету на высокооплачиваемую работу в известной компании и шансу «занять достойное место в обществе».

В японскую систему образования входят дошкольное, начальное, неполное среднее, полное среднее и высшее образование. Причем, чем более престижной была более низкая ступень образования, тем проще продолжить обучение в хорошей школе/институте в дальнейшем.

Система школьного образования в Японии рассчитана на 12 лет. Учебный год в Японии начинается в апреле и делится на триместры апрель–июль, сентябрь–декабрь, январь–март, между которыми – каникулы. Количество учеников в классе японской школы может достигать до 45 человек. В японской школе усилен нравственный аспект образования, она культивирует национальный дух японцев, формирует подobaющие нормы морали, такие, как уважение к старшим и вера в друзей.

В сознание японской молодёжи внедряются стереотипы группового поведения, а конфликты обычно улаживаются между самими сверстниками. Групповому воспитанию и общению подчинена практически вся жизнь школьника, включая его свободное время: учащиеся принимают участие в разработке различных групповых проектов, организации и проведении совместных туристских походов, клубной деятельности.

Начиная с шестилетнего возраста, дети учатся в государственной или частной младшей (начальной) школе – 小学校 – обучение в которой длится шесть лет. Основными дисциплинами являются родной язык, математика, естествознание, обществоведение, этика, музыка, физкультура, труд, рисование, иностранный (английский) язык. Кроме того, школьники участвуют во внеклассной работе и различных общественных мероприятиях.

Обучение в средней – 中₁校 – и старшей школе – 高校 (неполной средней и полной средней, соответственно) продолжается по три года, причём, получение неполного среднего образования обязательно, в отличие от полного. Особое внимание уделяется изучению иностранного (английского) языка, который японцы, тем не менее знают достаточно плохо. По окончании учебного дня школьники могут посещать различные кружки и спортивные секции.

Несмотря на то, что обучение в старшей школе не обязательно, большая часть учащихся получает полное среднее образование. Для поступления необходимы документ об окончании средней школы и результаты вступительных экзаменов. В независимости от того, государственной или частной является старшая школа, обучение в ней платное. Школы полного среднего образования подразделяются по профилю на академические, естественнонаучные, технические, общие и школы искусств.

Японские школьники также зачастую посещают «специальные частные школы, предлагающие дополнительные занятия для учащихся» – дзюку (塾), помогающие в освоении школьной программы или подготовке к экзаменам. Существуют также неакадемические дзюку, в которых можно обучаться, например, художественному или музыкальному искусствам. По данным печати, дзюку посещают 5% учащихся первых классов младшей школы, 20% учеников старших классов младшей школ, 40% учеников средней школы. В Токио же на таких курсах занимаются в некоторых школах до 80% учащихся [1, с. 213].

Японские колледжи подразделяются на младшие, технологические и колледжи специальной подготовки. Программа младших колледжей, ориентирующихся на гуманитарный, медицинский, естественнонаучный и технический профили, рассчитана на 2 года. Для поступления в колледж требуются свидетельство об окончании старшей школы и результаты вступительных экзаменов, а по окончании выпускник «имеет право поступить в университет сразу на второй или третий курс» [2].

В технологических колледжах обучение электронике, машиностроению, строительству и т.п. ведётся по пятилетней (для выпускников средних школ) и двухлетней (для выпускников старших школ) учебным программам.

Колледжи специальной профессиональной подготовки предоставляют профессиональное образование по специальностям дизайнера, автомеханика, портного, повара без права продолжить обучение в младшем или техническом колледже и вузе.

К высшим учебным заведениям в Японии – государственным и частным – относятся университеты полного цикла (срок обучения – 4 года), университеты ускоренного цикла (срок обучения – 2 года) и технические институты (срок обучения – 5 лет). Для поступления в **государственный университет необходимо** сдать «общий тест достижений первой ступени», организовываемый Национальным центром по приему в университеты. После успешного прохождения тестирования абитуриент допускается к вступительному экзамену в вузе. При поступлении в частный вуз экзамены сдаются в самом образовательном учреждении. Если данный университет поддерживает «эскалаторную» систему обучения (т.е. включает в свою структуру начальные и средние школы), школьники при условии успешной учёбы на предыдущих ступенях образования зачисляются в университет без сдачи экзаменов.

Образовательная система в университете разграничивает дисциплины на общенаучные и специальные. В университете полного цикла в первые два года проходятся такие общенаучные дисциплины, как история, литература, философия, иностранные языки и обществоведение. Кроме того, студенты обязаны посещать спецкурсы, связанные с будущей специальностью. Следующие два года посвящены специализации, а обучение на медицинском, стоматологическом и ветеринарном факультетах предполагает ещё два года овладения профессией.

Окончив институт, выпускник получает степень бакалавра, степень магистра требует дополнительно два года обучения, степень доктора наук – три.

В заключении следует отметить, что система образования в Японии в основном ориентирована на социальный заказ правящих классов, выполняя две свои главные задачи: подготовку молодёжи к овладению современными профессиями и воспитание у неё навыков безоговорочного подчинения авторитету.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пронников, В. А., Ладанов, И. Д. Японцы (этнопсихологические очерки) [Текст] / В. А. Пронников, И. Д. Ладанов. – М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1985. – 348 с.
2. Система образования в Японии [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.studying.ru/index.php?razd=163>– (Дата обращения:20.09.2015)

С.В. Дылькова (Магнитогорск)

**ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ**

Преподаватель ДШИ №6.

Науч.рук. Е.Р. Сизова, докт. пед. наук, проф.

Так как музыкантом-профессионалом можно стать, только начав занятия музыкой, приобщать к музыкальному профессионализму следует с раннего школьного возраста, несмотря на то, что музыкальное дарование можно определить только через многолетнюю исполнительскую практику. Значение профессионализма или профессионализации детского музыкального образования в прошлом не вызывало сомнений. Считалось, что занятия музыкой полезны всем, а профессиональные перспективы определяются в ходе учебного музицирования и приобщения к музыкальной среде.

При крайне ограниченном числе детских музыкальных учебных заведений и большом дефиците профессионалов-музыкантов музыкальные школы являлись главным, а точнее, единственным учебным заведением, дающим путь в музыку. При этом какая-то часть учащихся не становилась музыкантами-профессионалами, не выдержав процесса профессионализации или не найдя в нем своего места.

Отношение к профессионализму в музыкальном образовании резко изменилось тогда, когда в 1960-х годах детское музыкальное образование стало массовым. К этому времени 95% учащихся музыкальных школ стали учиться с целью общего развития. И тут возник вопрос: что же такое музыкальный профессионализм и нужен ли он этим 95% учащихся?

Оказалось, что научно эта дефиниция не исследована, как и родственное ей понятие «исполнительское мастерство». Постепенно стал выясняться вопрос понятий профессионализации и мастерства в обучении детей.

И вот возникла новая задача профессионализации работы детских музыкальных школ.

Существует много различных толкований и определений понятия «профессионализм». Часто оно соотносится со словом «профессия» как постоянная специальность, имеющая профессиональные обязанности, соответствующие выполняемой работе. Педагогическая профессия также имеет свои параметры профессиональной работы. В частности, согласно Е.А. Климову, этот тип профессии определяется следующими качествами человека: умением общаться, иметь хорошее самочувствие в ходе работы с людьми, способностью быстро разбираться во взаимоотношениях, мысленно ставить себя на место другого человека, быстро понимать намерения, помыслы других людей.

В то же время понятие «профессионализм» имеет и другой параметр деятельности, связанный с осознанием его как полноценного, запрограммированного труда, при котором человек не только осуществляет профессиональную программу действий, но и постоянно совершенствует свое мастерство. При этом профессиональная деятельность требует определенного периода теоретического и практического обучения. В ней есть определенный уровень сложности и нормативности. Профессионализм изучается философией, психологией, социологией, в том числе в рамках таких научных отраслей, как психология труда. Особенно подробно уделил этому внимание Е.А. Климов в пособии «Введение в психологию труда» [3, с. 35].

Профессионализм, профессионализация связаны с понятием «деятельности». Так, определяя основы личностно-деятельностного подхода этим двум понятиям, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев отмечают, что личность, рассматриваемая как субъект деятельности, сама определяет характер этой деятельности и общения. Личность интериоризует себя в образовательной среде через деятельность. В то же время «деятельность» отличается от профессиональной деятельности, так как она может быть отчуждена от понятия «продукта деятельности». Ее цель – самореализация в действии, имеющая личностное, коллек-

тивное или общественное значение. Но профессиональная деятельность характеризуется тем производственным продуктом определенного уровня сложности, который должен быть выдан как результат профессиональной деятельности.

Другим важным качеством понятия «профессионализм» является его уровневость. Этот уровень соответствует объему и сложности работы. Это подчеркивают авторы научных статей. Так, в статье Р.Х. Гильмеевой «Профессионализм учителя в социологическом измерении» раскрываются уровни профессиональной компетенции учителя на разных этапах его профессионального пути как по горизонтальным законам (тенденциям) в виде развивающихся, совершенствующих уровней профессионализма, так и по вертикальным, обусловленным данной типологией профессиональной мобильности» [1, с. 73].

Профессиональное образование рассматривается в курсе психологии непрерывного профессионального образования как процесс непрерывного развития личности [2, с. 10]. В этом же русле понятие «профессионализм» раскрывает новая современная наука акмеология. Все это позволяет нам определить профессионализацию как процесс развития, роста профессионализма и совершенствования личности в какой-либо деятельности.

Исходя из перечисленных выше положений, в образовательной среде школы и ее педагогической среде постоянно происходит обновление, которое дает новый толчок творческому процессу, создающее более высокие уровни и образцы культурных ценностей (или снижающее их).

В то же время профессионализация образовательной среды – это непрерывное взаимодействие всех участников образовательного процесса, направленное на построение модели более высокого уровня музыкально-исполнительской учебной деятельности, в результате которой формируется профессиональное исполнительское мастерство юного пианиста.

Процесс профессионализации образовательной среды школы искусств постоянно сопровождается интериоризацией личности ребенка и окружающих его взрослых в нормативной (сложившейся в данной культуре или субкультуре) профессиональной рабочей модели и воплощения этой личности через себя (личное откровение), т.е. через творчество. Как говорится

в научных разработках, процесс вхождения в среду личности проходит следующие этапы:

- ознакомление с моделью через информационное обучение (теоретическое уяснение рабочих норм);
- освоение модели через практическую работу (через музыкально-исполнительскую деятельность);
- идентификация – отождествление себя с деятельностной моделью.

Для того чтобы лучше понять специфику образовательной среды Детской школы искусств, рассмотрим ее структуру.

Структура образовательной среды школы определяется рядом ее компонентов: коммуникативными, художественными, содержательно-методическими. Исходя из данной выше концепции, образовательная среда существует как априорное социальное окружение человека. В.И. Панов рассматривает психическое развитие человека в контексте «человек-окружающая среда». В.А. Ясвин определяет среду как «систему влияний и условий» оказывающих влияние на личность [6, с. 6].

В результате профессионализации учебного процесса в школе искусств создается профессионально ориентированная среда. Рассмотрим компоненты профессиональной образовательной среды детской школы искусств:

1. Художественно-коммуникативный компонент.
2. Содержательно-методический компонент.
3. Концертно-творческий компонент.
4. Рефлексивно-оценочный компонент.

1. Художественно-коммуникативный компонент

Условием профессионализации образовательной среды является не только ее академизм, который проявляет себя в четком соблюдении, выполнении норм и правил искусства (мастерства), сроков академических мероприятий, но и творческое начало, сочетающее общие установки с постоянным поиском звукового результата и свободой творчества как для преподавателей, так и для учеников. Такая направленность учебного процесса способствует широкому распространению таких форм работы, как мастер-классы, летние академии, разные формы привлечения юных подвижников музыкального исполнительства к их сотрудничеству как с ведущими мастерами отече-

ственного музыкального исполнительства и педагогики, так и между собой. Опыт таких летних академий привлекает и позволяет сделать достижения лучших учащихся школ предметом обсуждения с ведущими преподавателями-исполнителями разных вузов страны. В результате такого подхода, в частности, в нашей школе (ДШИ №6 г.Магнитогорска) возникает новая учебная ситуация, когда сам школьный коллектив выступает с инициативой нахождения творческих контактов в новых формах, стремится к показу своих учеников высококлассным специалистам. Свободное посещение таких занятий с показом учеников или в качестве слушателя рождает в каждом педагоге желание и стремление быть на уровне высоких образцов исполнительского творчества, верить в своих учеников и по-новому слышать, интерпретировать музыку. Так рождаются те профессиональные педагогические умения, о которых выше уже говорилось.

Раскрывая и определяя практику как основу музыкальных знаний в музыкально-исполнительской деятельности, нельзя не сказать о большой роли общения в индивидуальном музыкальном обучении. Оно направлено на создание новых творческих импульсов, пробуждение положительных эмоций в коллективном взаимодействии.

2. Содержательно-методический компонент

Каждодневная учебная работа в условиях индивидуального обучения несет в себе не только замечательные возможности личного контакта и постоянной помощи ученику, но и приводит в рамках классной работы к творческой замкнутости педагогов. Создание единой интеграционной образовательной среды снимает эту проблему и создает атмосферу сплочения, единения всех педагогов в совместной учебной деятельности. В очень большой степени такому раскрепощению способствует участие в мастер-классах и осуществление различных творческих проектов, создающих новый учебный режим. Он включает в себя общее языковое пространство конференций, круглых столов, дискуссий, семинаров, диспутов.

Учебно-педагогическое методическое сотрудничество в звукотворчестве, за инструментом – такая живая практика является главной формой творческого взаимодействия. В связи

с многомерными связями, с созданием разных учебно-воспитательных, учебно-педагогических ситуаций, создается множественность форм учебного взаимодействия. И чем больше таких ситуаций возникает, тем в школьном коллективе крепче психологическое содружество профессионалов. В создании творческого климата педагогического коллектива школы искусств очень важно эмоциональное и интеллектуальное переживание событий через коллективное действие и коллективное размышление. Мы помним, что идеи современной гуманной теории образования основаны на педагогике сотрудничества учителей с учениками во всех существующих линиях этого сотрудничества: учитель-ученик, ученик-ученик, ученик наедине со своими мыслями. Не менее важно и сотрудничество педагогов между собой. Учебно-профессиональное взаимодействие – это педагогическое сотрудничество, имеющее не только профессиональный, но и личностный аспект. Процесс непрерывного профессионального взаимодействия в учебно-исполнительской деятельности происходит при лидерском участии педагога и при стремлении ученика стать мастером своего дела. Педагог-мастер дает знания, а ученик берет их. Благоприятная образовательная среда создает платформу этих отношений. В ней возникает такое плодотворное сотрудничество между педагогом и учеником, при котором кажется, что ученик учит себя сам, познавая новое в меру своих возможностей освоения видения мира и способности осмыслить то или иное явление искусства. Такую диалогическую форму сотрудничества в условиях профессионализации образовательной среды можно назвать ситуацией педагогического сотрудничества, в которой главными составляющими являются: активный звуковой поиск, интеллектуальная наполненность работы, открытый обмен суждениями. Это можно сравнить с воспитанием чемпиона и его взаимодействием со спортивным тренером. Для такого раскрытия педагогического потенциала и педагогического профессионального «я» необходимо постоянное творческое усилие, процесс обновления в творчестве самого педагога.

3. Концертно-творческий компонент

Профессионализация образовательной среды включает в себя парадигму формирования у ученика личностных качеств,

определяющих его стремление к исполнительскому самораскрытию и особого направления педагогического сопровождения, без которого этот процесс не может быть успешен. Уже говорилось, что именно педагог будит творческую фантазию ученика. Взаимодействие по формуле «Мастер и подмастерье» определяет передачу знаний из рук в руки через собственный опыт ученика. Поэтому основными творческими формами учебной работы, в частности, педагогической учебы должны быть открытые творческие мероприятия, опирающиеся на непосредственную работу за инструментом, расширяющие опыт такого взаимодействия. Необходимо создавать такую практическую образовательную среду, связанную с работой ученика на сцене, с общением со слушателем, которая способствует раскрытию личности формирующегося профессионального музыканта и способствует постоянному поиску вершин исполнительского искусства.

Существуют постоянные формы концертной практики для каждого ученика. Условно их можно разделить на три уровня. Уровни этих выступлений у каждого ученика свои, начиная от выступлений в школе, в детских садах, до конкурсов различных уровней, вплоть до международных. Но у каждого ученика обязательно должна быть своя программа «концертной деятельности». Образовательная среда определяет концертно-просветительские выступления как важную и обязательную составляющую часть учебной работы ученика.

4. Рефлексивно-творческий компонент

Дж. Локк говорил, что человек – это существо, обладающее уникальной врожденной способностью к рефлексии [5]. Анализ собственных мыслей и переживаний – самоанализ, критическая оценка самого себя лежит в основе самопознания и любой теоретической деятельности. В искусстве рефлексия воспринимается и оценивается неоднозначно. Со времени утверждения позиций психотехнического направления в 1930-1960-х годах, трансформировавшего в новой исторической реальности в романтический индивидуализм, возникло отношение к рефлексии в художественном творчестве как к опасности «засушить» творческое начало у творящего художника или у ученика, познающего азы творчества. Художественная, в частности, испол-

нительская практика сохранила, тем не менее, традиции единства мыслей и чувств в искусстве.

В то же время известно, что высшим результатом художественного творчества является особого рода откровение, содержащее в себе какой-то тайный смысл, который успешно поддается разной интерпретации в рамках предписанной законами искусства формы, данной нам автором сочинения.

Таким образом, познание искусства идет по двум путям: рефлексивно-рациональному и интуитивному. При этом интуитивное постижение смысла искусства определяет интерес к нему, а рефлексивное понимание языка и семантики искусства (в частности, музыки) является необходимым условием, обеспечивающим не только осознанное восприятие – понимание искусства. В процессе обучения художественному творчеству, в особенности, исполнительскому искусству рефлексивно-аналитический подход, познание через практику, является главным способом пробуждения художественной фантазии, способом вооружения ее средством самовыражения в художественном творчестве.

Говоря о творческом развитии ученика, мы должны иметь в виду постоянное взаимодействие и диалектическое неразрывное единство понимания искусства и его интуитивно-чувственного восприятия, относя процесс художественного творчества в равной степени и к той и к другой стороне постижения содержания в искусстве. Особенно важно иметь такое понимание художественного творчества тогда, когда речь идет об обучении музыканта-исполнителя. Можно сделать вывод о том, что профессионализация образовательной среды в детском художественном образовании, в частности, в музыкальном образовании должна осуществляться по двум линиям-принципам.

Первая установка заключена в решении задачи введения каждого ученика, без разделения обучающихся на «достойных» и «недостойных», в мир подлинного высокого искусства, следуя установке Л.Н.Толстого, что для детей нужно писать так же хорошо, как для взрослых, только лучше.

Вторая установка определяет разные уровни профессионализации для каждого учащегося. При этом следует иметь в виду, что, хотя профессионализм нормативен, его приобретение идет через рождение у ученика-музыканта исполнитель-

ского мастерства. А оно всегда определяется не только соблюдением законов искусства, но оценивается как личностный поиск духовного самовыражения. Следовательно, процесс профессионализации должен идти через приобретение учеником исполнительского мастерства. Это мастерство, как и профессионализация, всегда имеет уровневый характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гильмеева, Р. Х. Профессионализм учителя в социологическом измерении [Текст] / Р.Х. Гильмеева // Социологические исследования. – 1988. № 11. – С. 72-80.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Москва, 2003. – 250 с.
3. Климов, Е. А. Введение в психологию труда [Текст] / Е.А. Климов. – Москва, 1988. – 312 с.
4. К новым берегам [Текст] // Материалы образовательного проекта. – Магнитогорск: Дом печати, 2008. – 250 с.
5. Локк, Дж. Избранные философские произведения [Текст] / Дж. Локк. – Москва: Соцэкгиз. – В двух томах. – Т. 1.
6. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В. А. Ясвин. – Москва, 1997. – 176 с.

В.Я. Жуковский (Красноярск)

ВЫРАЗИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ В ТЕАТРАЛЬНОМ ВУЗЕ. КРИТЕРИИ И ОЦЕНКИ

Засл. арт. России, профессор.

Красноярская государственная академия музыки и театра

*“Судить писателя следует по законам,
им самим над собой признанным”*

А.С. Пушкин

Известно, одна из основных функций искусства – воспроизведение действительности в художественных образах, либо специфическое отражение сущего в художнике (в нашем случае – исполнителе), и донесение результатов этого процесса до конкретной аудитории – здесь и сейчас. Результаты, адресованные слушателям, в свою очередь требуют сиюминутного откли-

ка, если мы говорим о разовом выступлении с каким-либо художественным произведением, либо подборкой стихов. Однако, в оценочном ряду возможны несовпадения точек зрения внутри аудитории. Известно – сколько людей, столько и мнений. Тем не менее, у каждого вида искусства есть свои законы, соответственно которым выстраивается и так называемая «шкала оценок», либо должна выстраиваться.

В данной работе автор попытался разъяснить, по какому принципу эти оценки расставляются, есть ли вообще какие-либо «законы конструирования» при работе над литературным первоисточником. Другими словами, если сказано – «писателя, художника, артиста судят по законам, им самим над собой и своим творчеством признанным», – то каковы же они, эти «законы», на чем базируется их выработка и сама практика применения?

Наша цель – профессионально, опираясь на «рамочные», как сегодня принято говорить, – основоположения программных требований дисциплины «Сценическая речь», – прояснить некоторые составляющие этих оценок. Иначе сказать – материализовать, выразить словами законы, которые, будем надеяться, сознательно установлены теми, кто занимается этим предметом в высшей театральной школе. Прежде всего, наши тезисы адресованы преподавателям сценической речи, педагогам по художественному (образному) слову, совместно с мастерами курсов готовящим актеров драматических театров России, всем, интересующимся искусством звучащего слова.

Насколько известно автору, подобной попытки уточнить как термины, так и сами оценки увиденного, ранее в научных работах не предпринималось. Хотя, как показывает практика, даже в суждениях членов жюри в различных чтецких конкурсах, порой наблюдаются нестыковки и разногласия при обсуждении той или иной работы конкурсанта.

Отметим, что методически работа над литературным первоисточником на театральной факультете Красноярской государственной академии музыки и театра осуществляется верно. Это подтверждается как результатами самой работы, так и точным соответствием процесса обучения основным научным программам и современным методическим разработкам ведущих театральных школ. Особенно – четким пониманием того, что

сценическая речь, её образная художественность, является неотъемлемой составной дисциплины «мастерство актера». Не дополнительной, пусть даже «первой после мастерства» частью процесса обучения, как эту дисциплину иной раз позиционируют, а самостоятельной частью целого.

Так каковы же эти «законы жанра»? Что необходимо вывить в студенческой работе по художественному слову; другими словами, «выразительному чтению»? Что услышать, кроме внешней звуковой оболочки, обозначающей звуки речи? Что увидеть и услышать за текстом, внутри его?

Следует начать эту часть работы с перечисления изначальных основополагающих установок.

Исполнитель берет на себя следующее обязательство – доказать слушателям, а именно:

1. *Я там был.*
2. *Я видел все собственными глазами.*
3. *Увиденное произвело на меня сильное впечатление.*
4. *Я дал произошедшему максимально глубокую и объемную оценку.*
5. *Я не могу об этом не рассказать (здесь подразумевается попытка, что называется «изменить линию поведения слушателей»).*

Эти компоненты анализа художественного произведения (первоисточника) и есть платформа, фундамент будущего рассказа, точнее начало «присвоения» материала, создания «киноленты видений». Безусловно, речь идет о внутреннем оценочном процессе. В зависимости от курса обучения, коэффициента «взрослости» студента, яркость, глубина оценок рознятся от курса к курсу. Смысловая составляющая может быть как более, так и менее проявленной, эмоционально окрашенной. Особенно в части проработки деталей повествования. Но даже в элементах смысла рассказа должен быть распознаваем, ибо без смысла всякое искусство бессмысленно. Об этом подробно сказано в работе «Дедуктивный метод анализа художественного произведения – кратчайший путь к раскрытию предлагаемых обстоятельств» (публикация имеет гриф «Рекомендовано Сибирским региональным учебно-методическим центром высшего профессионального образования для межвузов-

ского использования в качестве учебного пособия для студентов педагогических, театральных и актерских специальностей») [1].

Итак, рассказывающий обязан донести до слушателей основную линию действия (сюжет) в точной последовательности изображенных событий, от исходного до финального (начало, развитие, кульминации, финал). Если не выявлен и отсутствует хоть бы один из этих компонентов – то работа не может иметь высокого балла оценки. С учетом, как сказано выше, уровня профессиональной подготовки и сложности материала. Однако, этот же методологический подход обязан применяться, к примеру, как к анализу русской народной сказки «Колобок», так и сцены самоубийство Анны Карениной из одноименного романа Л. Н. Толстого

Что касается «высокого балла» оценки, то он так же не может рассматриваться, когда явно нарушены изначальные установки на пересказ: «Я там был, я все видел, и т.д». Ведь если бы то, о чем рассказывают, происходило на самом деле, то на уровне подсознания эмоциональная память должна была бы проявлять в пересказе все произошедшее в деталях, мельчайших подробностях, рассматриваемое при этом целиком, и, главное! С глубокой оценкой как всех деталей, так и основного события, темы произведения, о которых идет речь.

Известно – владеть словом, это значит – владеть действием. Рассказ без действия (основного устремления героев произведения), без выявленного и изложенного конфликта борющихся в произведении сил (что хочу, и что мешает), – просто звуки тела, называемые голосом. Речь же, как таковая особенно в части художественного слова, – звуки уже не только тела, но и души, всей человеческой творческой конструкции, созданной природой, усовершенствованной на занятиях по сценической речи и мастерству актера в театральной школе. Рассказывают, что в иных театральных школах редко, но бывают случаи, когда обыкновенное «сотрясение воздуха» оценивается положительно, Если студент просто и безыскусно пересказал содержание, порой и с подсказками из-за ширмы, не забыл текст, а если вдруг и что-то выпустил, то после долгой и тягостной паузы вспомнил, на чем осекся, и, худо-бедно, довел рассказ до конца. Если идти по пути таких «домашних» оценок, творческое

отношение студента к делу настолько упрощается, что сводит старания педагогов к нулю.

Подводя итог этой части тезисов, можно сделать следующие выводы. В конце второго года обучения, особенно на третьем курсе в педагогических и самостоятельных работах по выразительному чтению (художественному слову), студент обязан донести до аудитории следующие составляющие.

Приведем их по мере развития.

1. *Тема – явление действительности, о котором весь рассказ.*

2. *Сюжет – в последовательности изображаемых событий в произведении.*

3. *Конфликт борющихся сил.*

4. *Сквозное действие – основное устремление героев произведения.*

5. *Идея – что автор хотел сказать в данном конкретном случае.*

6. *Сверхзадача. Слушателям должно быть понятно, для чего и во имя чего это рассказано.*

Тут мы имеем дело с компонентом, без материализации которого нет ни актера, ни рассказчика, ни «киноленты видений». Развивая мысль о привитии студенту элементов мастерства актера, нельзя не упомянуть об эмоциональной и смысловой функциях речевого поступка или всей цепи поступков персонажей. Обязан присутствовать так называемый «коэффициент заинтересованности» в том, о чем рассказываешь. Темперамент – другими словами. В нашем случае это и есть – заинтересованность. Отсюда и образность исполнения, качество выражения как сути повествования, так и его деталей. Исполнителю необходимо проявить этот самый «коэффициент заинтересованности» в происходящем, другими словами – защитить уникальность явления (явлений) действительности. Иначе не убедить аудиторию в том, что именно это, именно так глубоко и решительно затронуло внутренний мир повествующего, и что необходимо об этом рассказать здесь и сейчас, именно этим слушателям (аудитории, залу). Если в рассказе есть персонажи, должно быть понятно, почему, с какой целью, наконец, во имя чего они оказались в «киноленте видений». Насколько правдив, эмоционален и темпераментен сам рассказывающий в процес-

се передачи их внутренних состояний, т. е. процессе сопереживания, что называется – здесь и сейчас.

Рассказывающий по законам школы, беря на себя (через себя), как чужую боль, так и радость, ведет аудиторию по линии сюжета от незнаемого к известному, через преодоление препятствий. Мало того, студент обязан, пропуская через себя жизнь образов, поверить сам и убедить нас, что в каждом персонаже есть частица самого рассказчика. Таким образом, в результате должна быть выявлена логическая смена внутренних состояний, желательна – максимально глубоких. Можно добавить «Расскажи сюжет в лицах, и как можно ярче». Народная артистка Тамара Синявская говорила так: «В вокале надо петь не ноты, а музыку». Хочу добавить от себя: «В художественном чтении надо говорить не словами, а чувствами, слова рождающими».

Слово же, как таковое, вырастает из глубин взаимодействия, где речевое действие – совершение речевого поступка. Отсюда следующий вывод: речь на сцене, в рассказе есть внутренне сущностный, органичный процесс общения как персонажей, так и рассказывающего – с аудиторией, иными словами – проявленного словесного действия (или воздействия). Что же мы в результате оцениваем? Присутствие или отсутствие, или малое присутствие речевого действия, речевого поступка – этой высшей цели всего процесса обучения мастерству актера на уроках по выразительному слову.

На наш взгляд, поверхностна положительная оценка и в тех случаях, когда рассказчик недостаточно активно действует от лица персонажей, особенно в конфликтных ситуациях. Когда подменяется подлинное и сущностное поверхностным, формальным повествованием о происходящем. Порой даже демонстрируются личные переживания по этому поводу. При этом рассказчик может в комедийном ключе подавать реплики или куски текста вне идеи и сверхзадачи, стараясь лишь вызвать смех аудитории (даже и не по существу).

Известно, что сюжет и действие раскрываются через поступки персонажей, причины которых зарождаются в такой неотъемлемой составляющей рассказа, как оценка факта. Оценка бывает молниеносной, но, чаще всего сопряжена со смысловой паузой. Потому диалог часто сравнивают со сценой боя на шпагах. Удар – защита. Подготовка ответного хода – удар, защита противника.

И так далее, до кульминации, схожей с эмоциональным взрывом, когда, чаще всего, изменяется темп рассказа. Но всегда и во всех случаях должно быть выявлено речевое действие как основа рассказа. Выявление нового. Основное устремление рассказывающего через жизнь героев. При этом необходимо почувствовать в словах главное – подлинность и сопричастность. Порой слушающий спрашивают себя – происходит что-то, или не происходит «там», за внешней звуковой формой рассказа. Что внутри его? А должно произойти то, что мы называем «чудом» театра, когда из звуков составляются слова, из слов предложения, и так далее. Но при этом, рассказывающий, как уже сказано берет на себя элементы чей-то судьбы, проживает их. Таким образом, качественной работой должна считаться та, где соблюдены все нижеприведённые условия:

1. *Персонажи или лирическое «Я» автора вовлечены в одну историю.*

2. *Материал выбран не случайно и совпадает по своим внутренним элементам с личностью рассказчика, его сценическому «амплу».*

3. *Если имеет место стихотворная композиция – должно быть понятно, что это не случайный выбор, не спорадический набор стихов без конструкции, выраженной цели либо смысловой линии. Следование законам стихотворения (соблюдения строки) – так же обязательно.*

4. *Продумана и зримо заявлена линия сюжета и действия персонажей.*

5. *Начало повествования и финал не одно и то же, а разные состояния, этапы жизненных ситуаций, соответствующие заявленным автором “предлагаемым обстоятельствам”.*

Опираясь в рассуждениях на все, сказанное выше, при оценке студенческих курсовых или самостоятельных работ, в процессе подведения итогов различных конкурсов, рекомендуем придерживаться следующих критериев истины:

1. *Вижу, слышу, понимаю;*

2. *Студент интересен своей личной заинтересованностью в рассказе;*

3. *У слушателей не пропадает ощущение, что рассказывающий четко понимает, зачем он вышел на сцену, с какой целью, что он чувствует на протяжении всего повествования;*

4. Линия рассказа состоит из эпизодов, по содержанию и состояниям укрупняющихся по мере продвижения к кульминации и финалу;

5. Рассказывающий повествует о действующих лицах, а не перевоплощается в них, что, как правило, приводит к потере цели действия;

6. Студент может продемонстрировать своё индивидуальное видение материала, а так же его оригинальное прочтение, если, конечно, авторский замысел существенно не искажен;

7. Неуместна пошлость, безвкусица, нецензурные выражения, а так же политические пристрастия;

8. В речи в целом незаметны дикционные дефекты – ротацизм, ламбдацизм, сигматизм.

Автор считает, всё сказанное – достаточно объемный и полный перечень элементов, составляющих единое творческое целое в оценочном процессе.

В свою очередь владение художественным словом и позволяет отнести таковое к основной составляющей мастерства актёра школы К.С. Станиславского

ЛИТЕРАТУРА

1. Жуковский, В. Я. Основы выразительного чтения на уроках литературы: Учебное пособие [Текст] / В. Я. Жуковский. – Красноярск: КГАМиТ, 2010.

Э.А. Клименкова, И.Н. Ценюга (Красноярск)

ЗАПРЕЩЕННЫЕ СПЕКТАКЛИ В ТЕАТРАХ КРАСНОЯРСКА НА ПРИМЕРЕ ОПЕРЕТТЫ ФРАНЦА ЛЕГАРА «ГОЛУБАЯ МАЗУРКА»

*Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева*

Сложнейший исторический путь пришлось пройти СССР в послевоенные годы. Представители интеллигенции, особенно научной и творческой, рассчитывали на либерализацию общественной жизни и ослабление партийного контроля. Но изменение международной обстановки и начало холодной войны разрушило все их планы.

Первым наиболее значимым постановлением, касающимся театральной жизни, принято считать постановление ЦК ВКП(б) от 26 августа 1946 г. «О репертуаре драматических театров и мерах по его улучшению», которое осуждало постановку заграничных пьес и декадентские тенденции в музыке [8]. Большую часть репертуаров всех советских театров стали занимать пьесы советских авторов, в меньшинстве оставались произведения русских классиков и, конечно же, зарубежных драматургов. В театрах не было смелых самостоятельных творческих решений, свободы и активного поиска новых пьес, которые заинтересовали бы зрителя. Отказ от постановок заграничных драм коснулся и Красноярского края.

Целью исследования является выявление причины запрета на отдельные спектакли в театрах г. Красноярска (на примере оперетты Франца Легара «Голубая мазурка»).

С 1947 г. в большинстве театров репертуары строятся с преобладанием советских пьес [3]. Эта же участь постигла Красноярские театры. В фондах Красноярского краевого государственного архива среди «Приказов комитетов по делам искусств» сохранилась телеграмма от начальника сектора по контролю за зрелищами и репертуаром Пудалова (от 29 января 1949 г.), адресованная руководителю Красноярского краевого театра музыкальной комедии Ружицкому, со словами: «Снимите с репертуара «Голубую мазурку», запрещенную главреперткомом» [4]. Однако известно, что Красноярский театр музыкальной комедии был основан лишь в 1959 г. Тогда о каком театре идет речь в телеграмме? Первая идея организации театра музыкальной комедии в Красноярске появилась еще в 1930 г., но театр закрылся через два года на волне борьбы с космополитизмом. В ноябре 1944 г. опереттой «Марица» И. Кальмана был открыт Красноярский краевой театр музыкальной комедии, основанный на базе ансамбля оперетты Всесоюзного гастрольно-концертного объединения, эвакуированного в Сибирь. Данная попытка была несколько удачнее первой, театр прогастролировал до 1950 г., затем был закрыт, а труппа переведена в Иркутск [6;7].

Несмотря на все запреты, красноярская театральная жизнь была достаточно разнообразной. В 1949 г. в репертуаре одного только краевого театра музыкальной комедии были спектак-

ли «Сорочинская ярмарка», «Вольный ветер», «Чужая дочь», «Летучая мышь», «Секрет счастья», «Разбойники», «Акулина» и «Голубая мазурка». Так какова все же причина запрета оперетты?

О Франце Легаре написано немало книг. Здесь и монографии, и очерки о театральном искусстве, и целые энциклопедии [1;2;5;9]. Множество его спектаклей шло в театрах по всему Советскому Союзу. Тогда по какой причине была запрещена «Голубая мазурка»?

В ходе исследования мы пришли к нескольким предположениям запрета. Первое заключается в том, что проблема в *самом содержании оперетты*. Большие людские потери в годы Великой Отечественной войны оказали негативное влияние на демографическую картину в СССР. Чтобы хоть как-то компенсировать их, было принято множество мер по укреплению семьи, поддержке многодетных матерей и матерей-одиночек: усложнен порядок разводов через суд, запрещено устанавливать внебрачное отцовство, при разводе взымались крупные штрафы и т.д. В оперетте есть и любовные треугольники, и почти состоявшийся развод, но, проанализировав содержание, мы пришли к выводу, что все заканчивается положительно, хотя спектакль «Голубая мазурка» воспекает тонкие переживания польской аристократии. Следовательно, это первоначальное предположение оказалось неверным.

Второе предположение – *биография* автора спектакля, который обвинялся в сотрудничестве с нацистами. Но, хотя в 1938 г. Франц Легар остался в Вене, его произведения абсолютно не подходили под стандарты нацистской Германии. Ведь главными героями множества его произведений были цыгане («Цыганская любовь»), китайцы («Страна улыбок»), русские («Царевич»), поляки («Голубая мазурка») и евреи («Лудильщик»). Все свои усилия Легар направил на спасение своей жены-еврейки, и ему удалось получить для нее титул «почетной арийки». Спектакли Легара шли в оккупированной нацистскими войсками Европе, правда, в исправленном виде. К примеру, в оперетте «Цыганская любовь» все персонажи-цыгане были убраны, и в обновленном виде, с иным названием «Студент-бродяга», она была поставлена в 1943 г. в Будапеште. Можно предположить, что именно момент сотрудничества Франца Легара с нацистски-

ми властями мог быть решающим в запрете его произведений на территории СССР. После окончания войны сотрудничество Франца Легара с нацистами привлекло внимание комиссии по денацификации, но после разъяснения всех обстоятельств сотрудничества все подозрения были сняты. Вряд ли с этими объяснениями смогли смириться сталинские идеологи.

Из приведенных выше фактов мы видим, что в рассматриваемый исторический период шло сокращение спектаклей, авторами которых являлись иностранцы. Стоит также отметить, что запрет коснулся не только произведений Легара. Были запрещены оперетты Имре Кальмана «Марица», «Сильва», «Принцесса цирка», оперетта Флоримона Эрве «Мадемуазель Нитуш» и многие другие [10]. В целом, учитывая характеристику данного периода, запрет оперетты «Голубая мазурка» Франца Легара был вполне обоснован, хотя выявить точную причину запрета нам не удалось.

ЛИТЕРАТУРА

1. Владимирская, А. Р. Франц Легар. – 2-е изд., испр. [Текст] / А.Р. Владимирская. – Москва: Лань. Планета музыки, 2009. – 224 с.
2. Владимирская, А. Р. Звездный час оперетты [Текст] / А.Р. Владимирская. – Ленинград: Искусство, 1975. – 136 с.
3. Власть и художественная интеллигенция. Документы ЦК РКП(б) – ВКП (б), ВЧК – ОГПУ - НКВД о культурной политике. 1917-1953. / Под ред. А.Н. Яковлева. Сост. А.Н. Артизов, О.В. Наумов. Москва: Международный фонд «Демократия», 1999. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/USSR/theatre.htm>. – (Дата обращения: 10.09.2015).
4. ГАКК Ф.-1464. Оп 1. Д. 14.
5. Колесников, А. Г. Оперетты Франца Легара и он сам [Текст] / А.Г. Колесников. – Москва: Театралис, 2013. – 424 с.
6. Лифшиц, М. А. Театр в Красноярск [Текст] / М. А. Лифшиц. – Красноярск: Кн. Изд-во, 1957.
7. Маляревский, П. Г. Очерк из истории театральной культуры Сибири [Текст] / П.Г. Маляревский. – Иркутск, 1957.
8. Постановление Оргбюро ЦК ВКП(б) «О репертуаре драматических театров и мерах по его улучшению» 26 авгу-

ста 1946 г. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/USSR/theatre.htm>. – (Дата обращения: 02.09.2015).

9. Трауберг, Л. Жак Оффенбах и другие. Глава 11: Легар [Текст] / Л. Трауберг. – Москва: Искусство, 1987. – 320 с.
10. Ярон, Г. М. О любимом жанре [Текст] / Г.М. Ярон. – Москва: Искусство, 1960. – 255 с.

О.Ю. Колпецкая, Н.А. Федотова (Красноярск)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА АКТЁРОВ ПЕКИНСКОЙ ОПЕРЫ: СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ ТВОРЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

*Канд. иск., проф. кафедры истории музыки Красноярской государственной академии музыки и театра
Студентка 4 курса КГАМиТ, преподаватель Норильской детской музыкальной школы*

Как и во многих странах мира, система образования в Китае направлена на рост грамотности населения. Сегодня государство тратит немалые финансовые средства на развитие этой важной отрасли. Согласно данным сети Интернет, доля неграмотных людей в Китае составляет около 15% всего взрослого населения страны (об этом см. [1]).

Структура образования в Китае мало чем отличается от аналогичных европейских и включает: дошкольное образование; начальное школьное образование; среднее общее образование; полное общее образование; бакалавриат; магистратуру; докторантуру:



Учебный год в Китае начинается 1 сентября и заканчивается в июле. Каникулярное время в стране достаточно продолжительное: с конца декабря до Нового года по восточному календарю.

Дошкольное образование напрямую связано с государственными и частными детскими садами, в которых воспитываются дети в возрасте от 3 до 6 лет. Срок начального школьного образования в Китае составляет 6 лет. После обучения в начальных классах ученики без экзаменов переходят в среднюю школу.

В Китае среднее образование включает 2 ступени: 1 ступень (*Junior middle school*) – обязательное общее образование, длительность которого составляет 3 года обучения после начальной школы. 2 ступень (*Senior middle school*) осваивается молодежью, начиная с 15-летнего возраста на протяжении 3 лет. Только после получения аттестата об окончании *Senior middle school* выпускники могут поступать в высшие учебные заведения. Обучать в средней школе иностранцев разрешено только ведущим учебным заведениям, называемым *key school*.

Система среднего профессионального образования в Китае имеет свою специфику. Сразу после начальной школы ученик может поступить в профессиональную школу начального уровня, где основной акцент делается на теоретической подготовке и освоении практических навыков по узкой специализации. Также в профессиональной школе среднего уровня могут учиться юноши и девушки, получившие обязательное 9-летнее образование. Завершив среднее профессиональное образование, выпускники имеют право приступить к трудовой деятельности или поступать в колледжи.

Высшее образование в Китае включает обучение по программам бакалавриата, магистратуры и докторантуры. Стремясь привлечь иностранцев, правительство и университеты страны предоставляют различные стипендии, которые покрывают основную часть расходов на обучение и проживание, а также обязательный регистрационный взнос.

Что касается творческого образования в Китае, и в частности профессиональной подготовки актёров Пекинской оперы, то до XX столетия оно было сугубо индивидуальным и происходило в форме непосредственного контакта учителя с учеником. Обучались актёрскому мастерству только мальчики, и освоение про-

фессиональных навыков происходило исключительно в доме преподавателя. Родители учеников фактически передавали свои права учителю и даже могли получать за ребёнка денежную компенсацию. «Проданные подростки были полностью бесправны, родителям не разрешалось навещать их» [3, с. 95]. После заключения соответствующего договора ученик поступал в полное распоряжение учителя, слушался его во всем, а также выполнял функции домашнего помощника. Таким образом, преподаватель совмещал в одном лице и мастера-педагога, и воспитателя, и отца. Учитель имел право физически наказывать ученика за любое неповиновение. В процессе обучения учитель опирался на традиционные основы национального актёрского мастерства. Ученик должен был освоить четыре умения – пение, декламацию, перевоплощение, жестикаляцию и четыре основных приёма – игру руками, игру глазами, игру туловищем и шаги [2]. Помимо владения своим телом, ученики обучались искусству живописи. Они должны были понимать значение сценических атрибутов, цвета и узора костюмов, а также выполнять сложный грим.

С развитием китайского театрального искусства и улучшением финансирования культурных учреждений обучение учеников происходило в самих театрах. В театральных труппах существовала строгая иерархия. Главой труппы был баньчжу. Высокое положение занимали актеры-господа, демонстрирующие непревзойдённый уровень мастерства, они учили молодых, создавали инсценировки, занимались режиссурой. Особое положение в труппе занимал шифу – учитель с хорошей актёрской школой. Его нанимал по договору сам баньчжу. Актёры-подростки во время учебы работали бесплатно. Из принятых детей создавались «театральные группы». Такая форма обучения представляла более прогрессивный метод овладения актёрской профессией, поскольку педагогика совмещалась с активной творческой деятельностью опытных артистов-наставников, рядом с которыми трудилась молодежь.

В качестве примера в истории воспитания актёров Пекинской оперы можно привести театральную группу имени Сифу Ляньчэня, подготовившую многих выдающихся мастеров. Эту театральную группу в 1904 году создал Е Чуньшань (1874-1935) (об этом см.: [2]). Учебное заведение при театре просуществова-

ло 44 года, а в 1948 году было закрыто. Однако за время его деятельности сложились определенные принципы работы с учениками, формулировались методические принципы, сыгравшие впоследствии важную роль в формировании системы образования артистов Пекинской оперы. Педагогический состав включал мастеров, способных всецело и беззаветно отдавать себя делу и подавать личный пример ученикам. Учителя должны были обладать профессиональными знаниями и большим опытом, педагогическим талантом, повышенной ответственностью за своих подопечных.

Важной задачей в деле формирования будущих артистов стало воспитание творческой дисциплины. Администрацией строго регламентировался процесс обучения. Ученик должен был посещать все занятия по расписанию, репетиции, выступления. Из представителей педагогического состава назначался человек, ответственный за поддержание дисциплины в учебном коллективе.

Обучение и практическая сценическая деятельность находились в тесном взаимодействии, результаты освоения ряда дисциплин оценивались по выступлениям в спектаклях. Важно подчеркнуть, многие ученики становились любимцами публики, несмотря на то, что профессиональное обучение ими до конца не было освоено. Наиболее талантливые ученики затем оставались в труппе и впоследствии становились ведущими актёрами.

В Пекине в 1930 году была основана Китайская специальная школа оперы и музыкальной драмы. И хотя это учебное заведение просуществовало всего лишь 11 лет (до 1941 года), но именно эта школа положила начало формированию государственной системы подготовки исполнителей Пекинской оперы. Директором Китайской специальной школы оперы и музыкальной драмы был назначен Цзяо Цзюйинь (1905-1975), выпускник Яньцзинского университета. После защиты в 1938 году в Парижском университете докторской диссертации, посвященной новой китайской драме, Цзяо Цзюйинь вернулся на родину и стал известным театральным реформатором. Он интересовался проблемами адаптации актерских методик и принципов европейских драматических школ к китайской театральной эстетике и педагогике. В конце 1930-х – начале 1940-х

гг. состоялось знакомство Цзяо Цзюйиня с русским драматическим искусством, он перевел на китайский язык пьесы А.П. Чехова и воспоминания В.И. Немировича-Данченко. Именно Цзяо Цзюйинь реформировал китайскую методику обучения актерскому мастерству, преобразовав учебные планы и саму систему преподавания. Главным достижением Цзяо Цзюйиня стало внедрение в традиционную китайскую театральную педагогику принципов системы К.С. Станиславского и разработка теории мысленных образов (心想).

Значительным изменениям подверглись методы обучения актёров в Китайской специальной школе по сравнению с учебными группами при театрах. Так, например, при Цзяо Цзюйине было введено совместное обучение юношей и девушек (см. [2]). В специальной школе отменили физические наказания, провозгласили доверительно-демократичные принципы отношений учеников и учителей, ввели вступительные испытания. Обучение артистов включало не только освоение профессиональных дисциплин, но и различных общеобразовательных предметов, что значительно повысило интеллектуальное развитие и уровень подготовки выпускников. Ученики имели возможность регулярно посещать спектакли в театрах и участвовать в них.

По аналогии с Китайской специальной школой оперы и музыкальной драмы, в 1934 году в провинции Шан Дуне была создана Шандунская специальная школа оперы и музыкальной драмы, а в 1939 году – Шанхайская специальная школа оперы и музыкальной драмы. В этих школах преподавали выдающиеся актёры, которых активно привлекала дирекция для работы в учебных заведениях.

Основателем Шанхайской специальной школы оперы и музыкальной драмы был крупный предприниматель Сю Сяочуй. В 1939 году он высказал идею и изложил план создания специальной школы с целью знакомства местной публики с Пекинской оперой. Руководителем школы был назначен Чэнь Чэнинь (см. [2]).

1 октября 1949 г. в Пекине была провозглашена Китайская Народная Республика (КНР). В столице государства в 1953 году открылась Китайская экспериментальная школа, которая затем была переименована в Китайскую школу традиционной

музыкальной драмы, а в 1978 году в Китайский институт традиционной музыкальной драмы. Первым ректором института был назначен Тянь Хань (1898-1968) – выдающийся актёр, композитор, переводчик, драматург, поэт, новатор в области оперы и драмы, организатор и руководитель музыкальных и кинематографических проектов.

К 1981 году в Китайском институте традиционной музыкальной драмы сформировались пять направлений подготовки выпускников: актёрское мастерство, режиссура, преподавание театрального искусства, театральная музыка, художественное оформление сцены. Сегодня учебный план подготовки артиста Пекинской оперы включает: пение, декламацию, перевоплощение, жестикуляцию, сольфеджио, технику позы, тренировку талии, тренировку ног, тренировку Таньци (акробатические трюки), тренировку Бацзы (овладение боевым оружием¹), анализ репертуара, сценическое оформление, историю Пекинской оперы, историю исполнительского искусства в китайском театре, театральные танец, фонологию, репетицию репертуара, теорию создания ролей, практику создания ролей, сценическую технику. К дисциплинам по выбору относятся: эстетика, театральное искусство, техники регионального пения, традиционная (иероглифическая) нотация гоньчжу, история китайской традиционной драмы, западная драма и опера. Отметим, что все занятия, за исключением вокала, являются групповыми (см. [4]).

В настоящее время процесс обучения артиста Пекинской оперы связан с двухуровневой системой образования: среднее профессиональное учебное заведение – высшее учебное заведение. Деятельность этих учебных заведений стала важным и необходимым условием функционирования и дальнейшего развития Пекинской оперы в стране.

ЛИТЕРАТУРА

1. Губайдуллин, М. И. Сравнительный анализ систем образования стран участников саммита [Электронный ресурс] / М. И. Губайдуллин, Р. Г. Исангулова // Башкортостан укы-

¹ Например, в репертуаре Пекинской оперы важная роль отводится спектаклям «У Си» («военные пьесы»), в которых владение артистами оружием является обязательным. Укажем также на амплуа актёров *уиэн*, *удан* и *учоу* (воин, воительница и шут-воин).

- тыусыхы. – 2015. – №6. – URL: http://www.uchbash.ru/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=56&Itemid=84. – (Дата обращения: 25.08.2015).
2. Лю Цзинь. Штрихи к истории воспитания и обучения актеров Пекинской оперы [Электронный ресурс] / Лю Цзинь // The Emissia. Offline Letters: электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал). – 2009. – №3. – С. 1316. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2009/1316.htm>. – (Дата обращения: 05.08.2015).
 3. Сюй Чэнбэй. Пекинская опера [Текст] / Сюй Чэнбэй. – Пекин: Межконтинентальное изд-во Китая, 2003. – 128 с.
 4. Условия приёма и обучения на первой ступени в среднем театральном училище при Китайском театральном институте (на китайск. языке). – URL: <http://www.dongdongqiang.com/news/zhaosheng2007.doc>. – (Дата обращения: 05.09.2015).

У.Н. Кондратенко (Красноярск)

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД НА УРОКАХ В ШКОЛЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

*Студентка 4 курса Красноярского педагогического колледжа
№1 им. М. Горького.*

Науч.рук. канд.иск., доц. М.В. Холодова

Темпоритм современной жизни, масштабные изменения во всех сферах приводят к тому, что школа тоже стремительно меняется, пытаясь попасть в ногу со временем. Сегодня социальный заказ общества на образование коренным образом отличается от предшествующих лет.

В настоящее время перед учителями музыки в общеобразовательных школах ставятся задачи выполнения требований ФГОС, таких как, формирование у учеников универсальных учебных действий, а также развитие новых умений и компетенций, которые помогают ученикам действовать в различных условиях. Заложенный в новые стандарты системно-деятельностный подход способствует успешной реализации данных задач. То есть, системно-деятельностный подход обеспечивает достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования и создает основу

для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности. [1]. Только при реализации системно-деятельностного подхода ребенок будет полностью вовлечен в процесс обучения, а результатом станет целенаправленное развитие.

Обратимся к некоторым фактам истории образования. Так, многие годы традиционной целью школьного обучения являлось овладение системой знаний, составляющих основу наук. Выпускники общеобразовательных школ запоминали многочисленные понятия, даты, имена, события – т.е. отлично выполняли задания репродуктивного характера, отражающие овладение предметными знаниями и умениями. Однако при выполнении заданий на применение знаний на практике, в жизненных ситуациях, результат российского школьника здесь оказался гораздо ниже. Как выяснилось, ученики хуже проводят анализ данных или их интерпретацию, плохо формулируют выводы и называют последствия тех или иных изменений.

В докладе международной комиссии по образованию для XXI века под председательством Жака Делора «Образование: скрытое сокровище», сформулировано «4 столпа, на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться быть» (Ж. Делор [4]).

- **Учиться знать:** подразумевается, что обучающийся ежедневно конструирует свое собственное знание, комбинируя внутренние и внешние элементы;

- **Учиться делать:** фокусируется на практическом применении изученного;

- **Учиться жить:** вместе актуализирует умения отказаться от любой дискриминации, когда все имеют равные возможности развивать себя, свою семью и свое сообщество;

- **Учиться быть:** акцентирует умения необходимые индивиду развивать свой потенциал.

Ж. Делор определил глобальные компетентности, необходимые человеку, чтобы выжить и реализоваться в современном мире.

Перед педагогами таким образом ставятся следующие задачи:

- научить получать знания (учить учиться);
- научить работать и зарабатывать (учение для труда);
- научить жить (учение для бытия);

- научить жить вместе (учение для совместной жизни).

Все вышеперечисленное привело к реформе образования, а именно – к разработке и внедрению образовательных стандартов второго поколения. Их принципиальным отличием является усиление ориентации на результаты образования как системообразующего компонента конструкции стандартов. Процесс учения понимается не просто как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного опыта и социальной компетентности.

Таким образом, в основу ФГОС положен системно-деятельностный подход, предполагающий:

- Воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества;
- Переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся;
- Ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования;
- Признание решающей роли содержания образования и способов организации образовательной деятельности и учебного сотрудничества в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся;
- Учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения;
- Обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования;

- Разнообразии индивидуальных образовательных траекторий и индивидуального развития каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм учебного сотрудничества и расширение зоны ближайшего развития [1].

Как известно, впервые понятие системно-деятельностного подхода возникло в 1985 г. и было основано на теоретических положениях концепции группы ученых – Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, раскрывающих основные психологические закономерности процесса развивающего образования и структуру учебной деятельности учащихся с учетом общих закономерностей возрастного развития детей и подростков. Системно-деятельностный подход является попыткой объединения системного и деятельностного подходов.

Системный подход относится к особому уровню методологии науки – это уровень общенаучных принципов и форм исследования; деятельностный подход – вариант реализации системного на конкретно-научном уровне методологии [11].

Опираясь на имеющиеся исследования системного подхода, А.Г. Асмолов рассматривает человека в качестве элемента 3-х систем: в системе биологического вида человек выступает как индивид; в системе общества он становится носителем совокупности социальных качеств и выступает как личность; системно-исторический план анализа позволяет выделить специфическое качество личности – индивидуальность. Деятельность, в том числе социально ведущая деятельность, это всегда целенаправленная система, система, нацеленная на результат. Таким образом, в системно-деятельностном подходе выделяется результат деятельности как целенаправленной системы.

В контексте системно-деятельностного подхода сущностью образования является развитие личности, как элемента системы, т.е. человек, взаимодействуя с миром, строит себя сам. Однако прежде следует отметить, что главный фактор развития – учебная деятельность. И в свою очередь становление учебной деятельности означает становление духовного развития личности. По мнению А.Г. Асмолова, «процесс учения – это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом. Вот что такое «системно - деятельностный» подход в образовании!».

Основные задачи в образовании на сегодня – это сформировать у ученика умение и желание учиться всю жизнь, способность к самоизменению и саморазвитию на основе рефлексивной самоорганизации, сформировать умение работать в команде. Особенностью системно-деятельностного подхода является то, что продвижение в развитии личности ученика происходит в процессе его самостоятельной деятельности, направленной на «открытие нового знания». Дети делают собственное открытие и сами додумываются до решения проблемы урока при помощи учителя, который организует исследовательскую работу учащихся [2, с. 18-22].

Организовывая исследовательскую работу учащихся, учитель должен подготовить дидактический материал для работы, организовать различные формы сотрудничества, активное участие в обсуждении результатов деятельности учащихся через наводящие вопросы, создать условия для самоконтроля и самооценки. Это значит, что, чтобы ребенок развивался, необходимо организовать его деятельность. Обратимся к технологии деятельностного подхода. Так, Л.Г. Петерсон, автор книги «Технология деятельностного метода обучения», выделяет следующие позиции:

- мотивация учебной деятельности (надо, хочу, могу), личностное осознанное отношение к учению;
- актуализация знаний и пробное учебное действие;
- выявление причин затруднения;
- построение проекта выхода из затруднения;
- реализация проекта;
- первичное закрепление (проговаривание, уточнение фронтально, в парах, группах);
- самостоятельная работа с проверкой (вербальное сопоставление с эталоном, рефлексия деятельности по применению нового способа действия);
- включение в систему знаний и повторение;
- рефлексия учебной деятельности (анализ учебной деятельности учащимися, оценивание учащимися собственной деятельности, фиксация затруднений, домашнее задание).

Технология деятельностного метода обучения применима при работе при любой из действующих программ обучения. Реализация технологии деятельностного метода обучения в практическом преподавании обеспечивается следующей системой дидактических принципов:

1. Принцип деятельности (когда ученик самостоятельно добывает знания он получает опыт и знания);
2. Принцип непрерывности (преемственность между темами, разделами, курсами);
3. Принцип целостного представления о мире (обобщенное, целостное представление о мире, о себе, о роли и месте каждой науки в системе наук);
4. Принцип минимакса (возможность освоения содержания образования на максимальном уровне при социально безопасном уровне);
5. Принцип психологической комфортности (доброжелательная атмосфера);
6. Принцип вариативности (понимание возможных вариантов решения проблемы);
7. Принцип творчества (ситуация успеха, настрой на творческое дело) [см. об этом: 2; 5].

Сформулированные выше дидактические принципы задают систему необходимых и достаточных условий организации непрерывного процесса обучения деятельностной парадигме образования. А также стоит отметить, что являются неотъемлемой частью системно-деятельностного подхода.

Урок в школе – это такая организационная форма обучения, при которой учитель в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя средства и методы работы, создающие благоприятный условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в ходе занятия, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников (А.А. Бударный) [7, с. 259].

Так как основной формой организации обучения является урок, то следует подчеркнуть необходимость знаний типологии уроков и критериев оценивания урока в рамках системно-деятельностного подхода. Тип урока определяет формирование того или иного учебного действия в структуре учебной деятельности, при этом сохраняя деятельностный метод обучения и соответствующую ему систему дидактических принципов. Также для реализации системно-деятельностного подхода на основе изучения ФГОС разработаны определенные критерии результативности урока.

8. Цели урока задаются в терминах конкретного действия ученика и совместно обсуждаются.

9. Происходит организация детей, а также используются разнообразные формы, методы и приемы обучения.

10. Сочетание репродуктивной и проблемной формы обучения адекватно цели урока.

11. Задаются задачи и четкие критерии самоконтроля и самооценки (происходит специальное формирование контрольно-оценочной деятельности у обучающихся).

12. Наличие коммуникативных задач урока.

13. Создание атмосферы сотрудничества, сотворчества, психологического комфорта (через совместную деятельность).

Для реализации системно-деятельностного подхода также существуют требования, относящиеся к учителю (разработаны на основе ФГОС):

1. Учитель обучает учащихся ставить и адресовать вопросы.

2. Учитель добивается осмысления учебного материала всеми учащимися.

3. Учитель оценивает реальное продвижение каждого ученика, поощряет и поддерживает минимальные успехи.

4. Учитель принимает и поощряет, выражаемую учеником, собственную позицию, иное мнение, обучает корректным формам их выражения.

Таким образом, системно-деятельностный подход в современном образовании – не просто совокупность образовательных технологий, методов и приемов, это своего рода «философия образования новой школы, которая дает возможность учителю творить, искать, становиться в содружестве с учащимися мастером своего дела, работать на высокие результаты, готовить учеников к продолжению образования и к жизни в постоянно изменяющихся условиях» [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 (с изменениями, внесенными приказом Минобрнауки России от 26 ноября 2010 г. № 1241) <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959/html>.

2. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения [Текст] / А. Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – №4. – С.18 – 22.
3. Делия, В. П. Инновационное образование гуманитарного вуза: теоретические и методологические основы [Текст] / В. П. Делия. – Москва: Академический Проект; Альма Матер, 2008. – С. 415.
4. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище [Электронный ресурс] / Ж. Делор. Издательство Юнеско, 1966. – Режим доступа: <http://hnu.docdat.com/docs/index-190655.html> (Дата обращения: 23.09.2015).
5. Петерсон, Л. Х. Механизмы реализации государственных образовательных стандартов второго поколения на основе дидактической системы деятельностного метода «Школа 2000...» [Текст] / Л. Х. Петерсон // Методист. – 2010. – №1. – С.6.
6. Петрова, М. А. Отличительные особенности компетентного и системно-деятельностного подходов в образовании. – Системно-деятельностный подход в разноуровневом вариативном образовании: проблемы, идеи, опыт реализации: [Текст] / М. А. Петрова // Материалы научно-практической Интернет-конференции (2-8 мая 2012 г.). – Иркутск: ФГБОУ ВПО «ИГЛУ», 2012. – С. 6 – 12.
7. Сластенин, В. А. Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – 9-е изд. – Москва: Издательский центр «Академия», 2008. – 576 С.

Л.В. Краевая, М.В. Андреева (Красноярск)

ОПЕРА «БОРИС ГОДУНОВ»

М.П. МУСОРСКОГО В КРАСНОЯРСКЕ

Проф., засл.деят.искусств РФ. Красноярская государственная академия музыки и театра.

Студентка КГАМиТ

Оперу «Борис Годунов» по праву можно считать одним из лучших произведений мирового музыкального театра. Мусоргский называл ее «музыкальной драмой». Сочинение своей опе-

ры он закончил в 1869 г. Это, так называемая, первая авторская редакция оперы. Он отдал партитуру в Дирекцию императорских театров, где композитору отказали в постановке. По тем временам такая музыка была не привычна и по-своему авангардна, что и послужило причиной отказа автору. Также под сомнение ставили содержание оперы, тема «народ и царь» не допускалась, не обошлось и без негативных высказываний. Кто-то писал даже, что в этой опере напрочь отсутствует музыка. Таким образом, появились на свет две авторские редакции: 1869-го и 1872-го годов. Какую же из них считать «подлинной»? Казалось, первую, ведь изменения во второй редакции были сделаны Мусоргским вынужденно. Сцены из первой редакции оказались во второй в достаточно сокращённом виде. При этом композитор дописал и новые фрагменты, а многие старые были существенно переработаны. Каждый театр, решивший поставить эту оперу, будет стоять перед выбором. Выбрав первую редакцию, отказываться от эффектного польского акта. Во второй отсутствует сцена у собора Василия Блаженного. К сожалению, объединить две редакции невозможно, часть сцены у собора перешла в сцену под Кромами – финал второй редакции. Да и слишком длинным выйдет такой спектакль. Было бы менее проблематично, если бы сам композитор создал бы какую-то окончательную версию оперы, но этого не произошло. В наши дни опера идет на лучших театральных площадках мира. Международное признание «Борис Годунов» получил в Париже в 1908 году, тогда в опере, отредактированной Н. Римским-Корсаковым, главную роль исполнял Ф. Шаляпин. В нашей стране в числе самых запоминающихся называют постановку спектакля Большого театра в 1901 году, где главную роль пел также Ф. Шаляпин, и легендарную постановку в 1948-ом году.

Премьера оперы «Борис Годунов» на сцене Красноярского театра оперы и балета состоялась 7 февраля 2014 года и имела огромный успех у красноярского слушателя, прочно войдя в репертуар театра. Художественным советом для постановки была выбрана редко исполняемая первая редакция оперы, ценность которой заключалась в том, что Мусоргский именно так задумывал рассказать историю Бориса Годунова: композитор, не отвлекаясь на другие побочные линии, крупным планом на-

рисовал драму и смерть Бориса, кризис отношений царя и народа, драму народа. Он сосредоточил внимание на двух главных действующих лицах – царе и народе. Опера слушается на одном дыхании, никаких длиннот. (Все последующие редакции оперы – это попытка адаптировать музыку для вкусов типичного слушателя). Дмитрий Волосников, дирижер Московской Новой оперы, обладатель «Золотой маски», руководивший исполнением оперы, поделился своим мнением о выбранной редакции: *«Опера названа Мусоргским «Борис Годунов» и говорится в ней только об одном человеке, конечно две сцены – Келья и Корчма – немного выпадают из контекста Бориса, но они так или иначе все равно с ним связаны – опера о нем»*. Партитура, по которой была исполнена опера, в 1997 году была передана в дар основателю театра «Новая Опера» Е.В. Колобову музыковедом Е.М. Левашевым. Впоследствии партитура перешла в руки Д. Г. Волосникова и по его словам была издана по автографам самого М.П. Мусоргского. Режиссировала спектакль выпускница (ныне аспирантка) ГИТИСа Надежда Столбова. Ее видение спектакля не противоречило режиссерским канонам, традиционным для русской оперы. В ее работе не было ультрасовременных тенденций, которыми «грешат» молодые режиссеры.

В постановке Красноярского оперного театра, кроме симфонического оркестра, было задействовано три хора: хор театра, хоры колледжа искусств и детской оперной хоровой студии. Работу над хоровыми сценами осуществлял главный хормейстер Красноярского театра оперы и балета Д. Ходош. Совместно с Д. Волосниковым было принято решение присоединить к оперному хору смешанный хор колледжа искусств (художественный руководитель Т. Ходош). Все было сделано для увеличения массы звучания и благодаря этой идее хоровые сцены оперы стали масштабными, на сцене было более 150 участников-певцов. В первой картине пролога хор калик переходящих целиком исполнил хор колледжа искусств. Также в сцене у «Собора Василия Блаженного» был усилен мужской состав оперного хора. Мощное звучание кульминаций, большая масса народа, достоверность костюмов, декораций имели потрясающее воздействие на слушателя. Костюмы и декорации были любезно предоставлены Большим театром, и на сцене Красноярского

театра они обрели вторую жизнь. Автором декораций явился один из самых знаменитых художников в мире – Юрий Купер, чьи работы хранятся в крупнейших музеях мира. Монументальные купола храмов, своды царских палат, многослойные занавесы, рельефный задник – декорации расписаны не кистью, а шитьем. Общая цветовая гамма спектакля – черно-серо-белая, иногда проблеск золотистых тонов. Костюмы, которые создал заслуженный деятель искусств России Павел Каплевич, богато декорированы настоящими вышивками, аппликациями, камнями. Также было шито большое количество парчовых и меховых шуб, расшитых камнями, бисером и шелком.

Впечатляюще Мусоргский начинает своего «Бориса». Первая картина пролога определяет уже самую суть взаимоотношений главных действующих лиц – царя и народ. Пролог оперы состоит из двух картин. Увертюры или развёрнутой интродукции у оперы нет. Есть небольшое вступление или скорее выразительный музыкальный эпитаф, рисующий образ забитого, угнетенного народа. В партии фагота и английского рожка звучит очень печальная, щемящая мелодия, которая затем передается различным инструментам, укрупняясь и обрастая новыми красками. Из этой мелодии впоследствии появятся важнейшие лейтмотивы оперы. Согнанный народ толпится у стен Новодевичьего монастыря. Их согнали молить на коленях, чтобы Борис венчался на царство. На протяжении всей сцены Борис появляется единственный раз, пройдя сквозь толпу, в сопровождении ближних бояр. Но именно он и есть главный герой. Именно к нему обращены взгляды всех молющихся на сцене. К нему все их внимание, ради него они здесь собрались. По задумке режиссера Царь, проходя через толпу, натывается на отдельно стоящего маленького мальчика и замирает. *«Нам была очень интересна тема с убиенным Царевичем Димитрием – поделилась с нами режиссер спектакля, Надежда Столбова – он не фигурирует буквально в спектакле, поэтому решено было сделать это именно так»*. Борис наверняка слышит обращённые к нему горестные стоны народа, но игнорирует их. Он даже не совсем понимает, по какому поводу сюда согнали весь народ. В первой редакции композитор ставит темп *Lento*, в отличие от других редакций, более быстрых по темпу. Именно протяжность темпа создает картину томительного ожидания,

рисует образ замерзшего и голодного народа, так долго ждущего появления Царя.

Вторая картина пролога – площадь Московского Кремля. Симфоническое вступление сопровождает шествие бояр в собор под великий колокольный звон. Специально для постановки в Ярославской области были отлиты колокола. В Красноярск был приглашен Владимир Дегтярев, считающийся одним из лучших звонарей в России. Д. Волосников в тандеме с В. Дегтяревым придумали и дописали партию колоколов. Для этого они специально ездили по Московским соборам, узнавали и собирали сведения, где и какой должен быть звон колокола. Во второй картине в оркестре должны звучать аккорды, как в самом начале Коронации, но было решено их убрать и оставить только погребальный колокольный звон, который также был придуман Волосниковым, тем самым показывая, что для Бориса это событие не праздник, он понимает, что добром оно не кончится. Поэтому дальнейшее славление Царя народом довольно тяжелое, даже погребальное. Как говорит дирижер: *«Это не праздничная увертюра. Другие исполнители обычно все поют бодро, весело и складывается ощущение, что Борис дорвался до власти, но на самом-то деле он был не худший из Царей, просто ему не повезло»*. Под ликующий звон колоколов шествие бояр направляется к Архангельскому собору. Сцена весьма реалистичная.

Очень масштабная шестая картина второго действия – сцена у собора Василия Блаженного – безусловно, сильная, один из ярчайших примеров «народной музыкальной драмы». На сцене появляются толпы обнищавшего, голодного народа. Враждебная отчужденность народа к царской власти достигла предела. В сопровождении толпы мальчишек появляется новый и очень важный персонаж – Юродивый. Начинается шествие. Царь показывается из церкви, за ним Шуйский и другие бояре. Народ здесь ослеплен одной идеей. Голодный люд тянет руки с отчаянной мольбой. Как оценивает эту сцену дирижер: *«Народ здесь дошел до стадии сумасбродства. От голода они начинали все ломать, громить и крушить...»*. Жалобные, просящие интонации постепенно становятся более требовательными и властными. Далее народ окружает Бориса, пробираясь через стражников, охраняющих царя. Столько боли и огорчения, обиды и злости у людей, и все это выплескивается

в истеричные возгласы «Хлеба! Хлеба!». Напряженная тесситура, медленный темп Largo производят ошеломительное впечатление на слушателя. Темп этого хора медленный, в отличие от другой редакции, там автором поставлен темп вдвое скорее. А как уже сказано выше на слова «Хлеба!» Мусоргский в своей первой редакции сделал темп еще медленнее, тяжелее, чтоб показать всю горечь отчаяния голодного народа. Казалось бы, самый критический момент оперы, но толпа внезапно смолкает, обращенные вопли к Царю, обрываются. И вот наступает один из ключевых моментов оперы, диалог Царя и Юродивого, выступающего в качестве «голоса» толпы. По-детски наивные слова Юродивого звучат как откровение: «Мальчишки отняли копеечку, вели-ка их зарезать, как ты зарезал маленького царевича». Угодливый Шуйский велит скорее «схватить дурака». И тут появляется лейтмотив Царя, только на этот раз он неожиданно разрешается в мажор. Борис прощает и обращается к Юродивому со словами: «Молись за меня...». Тот отвечает оскорбительным отказом: «Нельзя молиться за царя Ирода!». Народ в ужасе расходится. На сцене остаётся один Юродивый, он произносит пророческие слова: «Лейтесь, лейтесь, слёзы горькие», предрекая «горе Руси». Гениальная сцена смерти Бориса, где он даёт последние напутствия сыну. На словах «Ты царствовать по праву будешь» в оркестре звучит лейтмотив царевича Фёдора — благодатный и возвышенный, который тут же сменяется тревогой. Так много Царю ещё нужно сказать сыну, от столького предостеречь. Но опять звучит колокольный звон, Борис понимает, что жизнь окончена. Поет хор монахов: «Плачьте, плачьте, людие!». Истерзанный муками совести, Царь встречает смерть, как единственное искупление за свои грехи. Последние такты, светлые и умиротворённые, символизируют упокоение измучившейся души. Так завершается первая редакция оперы «Борис Годунов».

На первую постановку были приглашены солисты из Московского театра «Новая опера»: **Борис Годунов** – лауреат международных конкурсов Виталий Ефанов, лауреат международных конкурсов Владимир Кудашев. **Князь Василий Шуйский** – Сергей Поляков. **Пимен** – лауреат международных конкурсов Виталий Ефанов; лауреат международных конкурсов Владимир Кудашев. **Гришка Отрепьев** – лауреат меж-

дународных конкурсов Александр Скварко. **Варлаам** – Сергей Тарасов. Солисты Красноярского театра оперы и балета исполнили следующие роли: **Федор** – Кристина Пугачева, **Ксения** – Светлана Рацлав-Левчук, **Андрей Шелкалов** – Александр Михалёв, **Мисаил** – Борис Сабиров, **Пристав** – Владимир Комович, **Хозяйка корчмы** – лауреат международных конкурсов Дарья Рябинко, **Мамка Ксении** – Анна Гичик. **Юродивый** – лауреат международных конкурсов Евгений Балданов. **Митюха** – Вячеслав Нечипуренко.

Опера «Борис Годунов» Мусоргского для того времени написана новаторски, опережая время, она и сейчас актуальна. И Пушкин, и Мусоргский раскрывают трагедию одного человека – Бориса Годунова. Первая редакция оперы – это истинный Мусоргский, именно так он хотел рассказать, донести до слушателя историю о царе. В последующих редакциях композитор был вынужден дописать новые сцены в угоду цензуре и традициям, поэтому присоединение и добавление некоторых сцен оказалось довольно механическим. Получилось как бы историческое эссе о «смутном времени».

Всего за время бытования оперы было осуществлено более 30-ти постановок в разных редакциях на разных оперных площадках России и более 15-ти премьер за рубежом. В настоящее время исполнение оперы в первой редакции идет в Московском театре «Новая опера» и в Красноярске.

На сцене Красноярского театра оперы и балета спектакль прошел с необычайным успехом и вызвал у публики множество восторженных эмоций. Опера прочно вошла в репертуар театра и всегда собирает полные залы зрителей. За год прошло уже 7 спектаклей и маэстро Д. Г. Волосников является их бесшменным дирижером. На первую премьеру на все главные партии были приглашены солисты из театра «Новая опера», сейчас практически все партии исполняют солисты Красноярского театра оперы и балета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Друскин, М. С. Опера Мусоргского «Борис Годунов» История создания [Электронный ресурс] / М. С. Друскин. – Режим доступа: <http://www.belcanto.ru/godunov.html> – (Дата обращения: 05.05.2015).

2. Неберущийся интеграл или «Борис Годунов» и его редакции / Оперные страсти с Антоном Гопко № 22 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ezhe.ru/ib/issue1183.html> – (Дата обращения: 05.05.2015).

А.В. Крутикова, М.С. Лабунец (Красноярск)

КОНЦЕПЦИИ АКУСТИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКИ СТУДИЙНЫХ ПОМЕЩЕНИЙ НА ПРИМЕРЕ СТУДИИ ГТРК КРАСНОЯРСК

Студентка 2 курса; ст.преподаватель.

Красноярская государственная академия музыки и театра

Грамотно оформленная студия с точки зрения акустики является одним из самых важных аспектов качественной записи.

Выбор места – очень важный фактор. Акустическое оформление начинается не с выбора звукоизоляционных материалов, как может показаться на первый взгляд, а с выбора места расположения студии. К примеру, дорожные магистрали, железнодорожные пути, трассы низколетящих самолетов являются источниками низкочастотных вибраций, от которых очень сложно изолировать помещение. Обкладка стен бетонными блоками, наполненными песком, обладает хорошими демпфирующими свойствами, один из способов поглощения низких частот.

Большое значение имеют размеры и форма помещения. Любое помещение имеет определенный спектр мод. Равномерный спектр мод в помещении не окрашивает естественное звучание тембров музыкальных инструментов и голоса, добиться этого эффекта можно путем не параллельного расположения стен, и потолка относительно пола, но в маленьких помещениях этого добиться невозможно. Чем меньше размеры помещения, тем меньше преобладание низкочастотной составляющей спектра.

Рассмотрим реализацию этого приема в студии государственной телерадиокомпании Красноярск. На стенах расположены вертикальные поглощающие и отражающие деревянные панели на определенном расстоянии друг от друга, под разными углами наклона, относительно пола и потолка, так же эти панели не прямоугольные, а трапециевидные, дабы избежать параллельности выступающих частей панели относительно друг друга.



Рис 1.

Одно из требований к студии – оптимальное время реверберации в разных частотных диапазонах. Низкие частоты затухают дольше за счет их большей длины волны. Чтобы подавить их чрезмерное отражение, необходимы физически большие поглотители, которые по размеру должны быть равны половине длины волны самой низкой из поглощаемых частот. На студии ГТРК Красноярск использована технология «комната в комнате». Низкочастотной звуковой волне трудно раскачать тяжелую от изоляционных материалов подвесную стену, она теряет свою энергию.

Воздушное пространство между стенами так же имеет значение, чем оно больше, тем лучше поглощаются волны. Для лучшего поглощения необходимо заполнить это пространство минеральной ватой или стекловатой. Так же эти материалы укладываются в небольшой зазор между стенами и полом, чтобы вибрации от последнего не проходили в изоляционный материал стен.

Для покрытия полов в больших студийных помещениях обычно используют древесные материалы. Они придают эстетическую теплоту, обладают лучшей теплоизоляцией в отличие от минеральных покрытий: камня или керамики, и в целом создают более «живую» акустику. Виолончели и контрабасы находятся в непосредственном контакте с полом, который может служить дополнительным резонатором для инструментов. На студии ГТРК Красноярск пол устлан паркетом.

Потолок отделан рассеивающими полуцилиндрами, чтобы избежать вертикально ориентированных мод, к которым чувствителен микрофон в отличие от человеческого слуха, которому они незаметны.

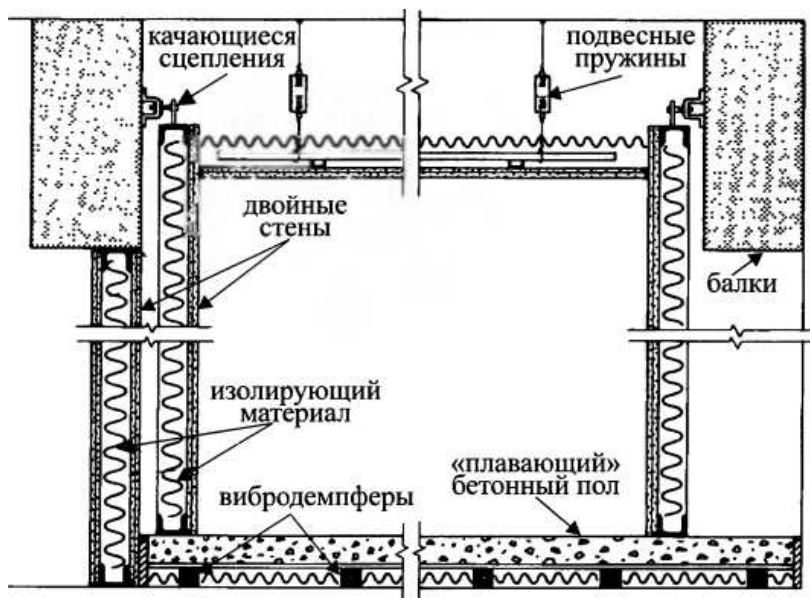


Рис.2

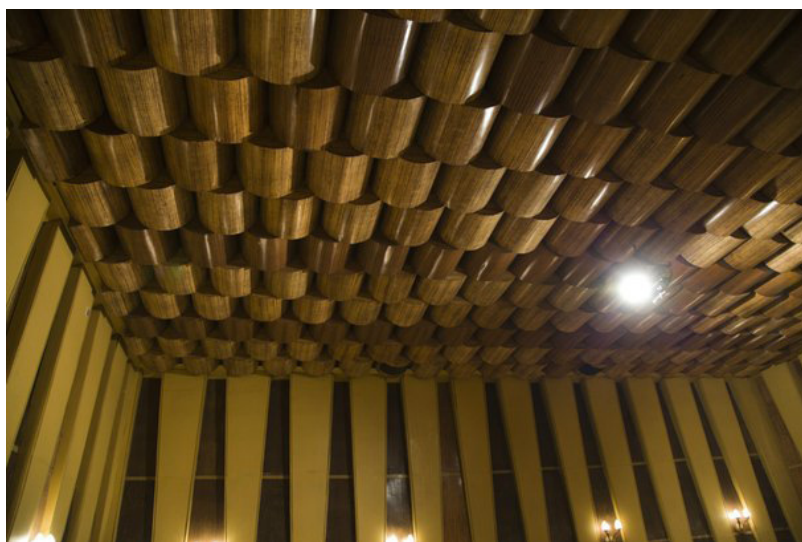


Рис.3

Вся отделка студийного помещения рассматриваемой студии выполнена из дерева, это обусловлено тем, что она является концертной, а такое помещение носит нейтральный характер не в крайней степени. Оно дает музыканту чувствовать себя комфортно, как на сцене концертного зала, так как имеет оптимальное время реверберации, необходимое для того, чтобы музыкант слышал себя или свой инструмент. Комфортное пребывание посетителей студии то, к чему стремится каждый инженер-дизайнер. Звукорежиссер может исправить любые огрехи в технике и помочь расставить акценты в записи, но подача материала зависит непосредственно от исполнителя, а он должен чувствовать себя как дома.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ньюэлл, Ф. Звукозапись: акустика помещений [Текст] / Ф. Ньюэлл. – Про Лайт, 1998. – 184 с.
2. Алдошина, И. Музыкальная акустика: Учебник [Текст] / И.Алдошина, Р. Пирс. – Санкт-Петербург: Композитор, 2006. – 720 с.

А.В. Крыжановский

ТЕХНИКА ИГРЫ НА МАЛОМ БАРАБАНЕ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ В ОСВОЕНИИ УДАРНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

*Профессор. Красноярская государственная академия
музыки и театра*

Из всех ударных инструментов, применяемых в симфоническом оркестре, малый барабан занимает особое место. Это обусловлено рядом исторических факторов. Впервые малый барабан появился в партитурах композиторов XVIII–XIX веков: Г.Ф. Генделя, К.-В. Глюка, Г. Берлиоза, Р. Вагнера. По своим тембровым особенностям первоначально малый барабан использовался в батальных, церемониальных, маршевых сценах. В творчестве композиторов XX века роль малого барабана существенно возросла, и постепенно он превратился в солирующий инструмент: «Болеро» М. Равеля, Седьмая симфония Д. Шостаковича и др.

В современной музыке ударные инструменты играют важную роль, оркестровые партии требуют тщательного изучения и высокой технической подготовки. Следует разделить специфику игры на малом барабане в симфоническом оркестре и в эстрадно-джазовом ансамбле. Если в симфоническом оркестре малый барабан – это самостоятельный инструмент, входящий в состав группы ударных, и на нем играет один исполнитель, то в джазовой ударной установке малый барабан является частью набора различных ударных инструментов (том-томы, тарелки, хай-хет, ковбелс.) Кроме этого исполнитель играет еще и ногами на большом барабане и хай-хете, используя при этом специальные механические педали.

В связи с вышесказанным для каждого исполнителя на ударных инструментах особое значение приобретают первоначальные базовые методики освоения техники игры на малом барабане.

На первом этапе самым важным моментом является постановка рук и система занятий. Существует две основные постановки игры: симметричная и асимметричная. Первая более универсальна и применяется при игре на многих ударных инструментах. Вторая более распространена в военных оркестрах. Учитывая неоднородное развитие правой и левой рук, при несимметричной постановке можно добиться более сильного удара левой рукой, благодаря вращательному (ротационному) движению. В симфоническом оркестре такая постановка может применяться при исполнении тремоло или быстрых ритмических рисунков на большом барабане.

При симметричной постановке добиться баланса рук задача трудная, а недостаточное развитие техники игры левой руки (или правой, если человек левша) отрицательно сказывается на многих приемах игры, особенно при исполнении тремоло.

В группе ударных инструментов симфонического оркестра музыканту, играющему на малом барабане, помимо высоко-развитой техники необходимо умение тонко вливаться в общую музыкальную палитру оркестра, понимать свою роль и сохранять баланс звучания в сравнении с другими более тихо звучащими инструментами оркестра.

Кроме игры на малом барабане музыкантам группы ударных часто приходится совмещать игру на других инструментах,

на которых техника игры существенно отличается друг от друга. Главным образом это связано с отсутствием рикошета или силы отскока барабанной палочки от мембраны барабана. На многих инструментах рикошет полностью отсутствует (ксилофон, маримба, вибрафон и другие) или более слабый в сравнении с малым барабаном (литавры, том-томы). На мембранных или перепончатых ударных инструментах сила отскока (рикошет) зависит от силы натяжения мембраны.

По этой причине основным компонентом в развитие техники игры на ударных инструментах считается взаимодействие кисти со всеми пальцами руки, при этом ограничивают вертикальные движения предплечья. Не менее важным в технике игры является сочетание скорости движения кисти руки и ее максимальная амплитуда.

Для ежедневных тренировок изготавливаются различные приспособления с тихим звучанием и максимально приближенным по рикошету (отскоку) «глухих» барабанов или «пэдов». Их изготавливают из резины средней жесткости или заглушают пластик (кожу) снизу или сверху. В современных приспособлениях в качестве тренажера пластик заменяют на специальную имитационную мелкую сетку, натянутой на обруч. Диаметр таких тренировочных «пэдов» колеблется от 8 до 18 дюймов.

Одна из важных функций исполнителя на ударных – это умение играть в строго заданном темпе, условно выполняя роль механического метронома. Добиться такого чувства ритма при помощи обычного механического или электронного метронома не всегда возможно. Причина в том, что такие метрономы не развивают внутреннее ощущение ритма, а выполняют роль «подсказки» нужного темпа. Существует несколько методик для развития внутреннего чувства ритма. Смысл их заключается в поочередном включении и отключении метронома. Для этого можно сверять свою игру по секундной стрелке обычных часов или использовать специальные звуковые настройки электронного метронома.

Постоянно развивая технику игры на малом барабане, исполнитель на ударных инструментах может открыть для себя новые перспективы в освоении многих ударных инструментов, включая игру на ударной установке в эстрадном или джазовом стиле.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крыжановский, А. В. Ремонт и настройка ударных инструментов [Текст] : учебное пособие / А. В. Крыжановский. – Красноярск, 2013. – 60 с.

Е.С. Курегова, А.С. Зорина (Красноярск)

**РАБОТА МОЛОДЕЖНОГО ЗВУКОРЕЖИССЕРСКОГО
ЛАГЕРЯ 2015 НА XIII ВСЕРОССИЙСКОМ
ФЕСТИВАЛЕ ИМ. ВАЛЕРИЯ ГРУШИНА**

*Студентки 3 курса. Красноярская государственная академия
музыки и театра*

Грушинский фестиваль – Всероссийский фестиваль авторской песни имени Валерия Грушина. Он проходит ежегодно с 1968 года в первую неделю июля под Самарой. Здесь собираются тысячи любителей бардовской песни из России и других стран мира. Фестиваль проводится не только, чтобы собрать вместе любителей авторской песни в красивом месте, но и в целях приобщения молодежи к музыке, поэзии, туризму и спорту, сохранения и развития авторской песни, выявления талантливых авторов и исполнителей, пропаганды здорового образа жизни. 10 лет назад на этом фестивале образовался молодежный лагерь для студентов-звукорежиссеров. Теперь лучшие студенты со всей России приезжают каждый год на Грушинский фестиваль, чтобы получить бесценную концертную практику, работая вместе с мэтрами Российской звукорежиссуры.



Рис.1.

За три дня до начала фестиваля в технический лагерь стала вселяться команда звукорежиссеров (рис 1). Казалось бы, что сложного в озвучивании фестиваля бардовской песни, девизом которого служит фраза «Тишина, гитара, голос»? Но к тишине, гитаре и голосу добавляются непростые погодные условия – перепад температуры (в этом году от +8 до +35), влажность, дожди, а также непредвиденное поведение бардов, выдергивающих джеки из гитары на не отзвучавшем еще последнем аккорде, забывающих о замене батареек и включении гитары перед выходом на сцену, меняющих микрофоны и гитарные шнуры в немислимом порядке. Утро каждой площадки начиналось с отлавливания фoniaщих линий и промокших DI-боксов.

Наша команда занимались звуком на площадках №1, 2, 3, 4, 5 (рис 2, 3, 4).



Рис.2



Рис.3



Рис.4

и на «Горе» (рис 5,6 7)



Рис.5



Рис.6



Рис.7

Отстройкой каждой площадки руководил Дмитрий Сухин, который уделял внимание не только частотной коррекции порталов и мониторов, но и активно применял задержки. Сначала на каждой площадке с помощью измерительного микрофона и спектроанализатора отстраивались порталы. Затем мониторы – на вход спектроанализатора подключался один из микрофонов сцены, в мониторы подавался розовый шум и коррекция проводилась уже с учетом характеристик этого микрофона. Затем мониторы разгонялись по уровню до максимума и ловились первые 2-3 заводки, остальные «брались на карандаш», чтобы при появлении их на концерте быстро их убрать.

На «третьей» площадке были центральные кластеры (вроде *infill*ов), которые озвучивали ближнюю зону. От них до слушателя получается меньшее расстояние, чем от порталов, и в переходных зонах могут возникать фазовые искажения, поэтому *infill*ы задерживали так, чтобы импульсные сигналы от них совместились с порталами. На всех площадках задерживали порталы относительно самой громкой точки звучания мониторов, причем учитывался и тот путь, который проделывает звук, отражаясь от задника сцены. Благодаря совмещению порталов и мониторов система становится более устойчивой к заводкам, потому что в точке, где максимум отражений от задника сцены, относительно которой мы мерили, возникает противофаза между мониторным звуком и обратным излучением порталов. На «Горе» не были проигнорированы даже отражения от паруса за сценой-гитарой.

«Гора» озвучивалась двумя линиями порталов – первая озвучивала жюри и ближнюю зону, вторая стояла на башнях, которые устанавливали профессиональные альпинисты. Там, где стоит первая линия порталов, берег неровный, и один портал находится ближе к зрителям, чем другой. Поэтому сначала задерживаем его. Потом задерживаем первую линию относительно сцены (расстояние значительное – около 10 м), после этого совмещаем порталы на башнях. Благодаря этому звуковое поле выравнивается, менее заметно «фленжерение» и звук становится более четким и ясным.

Концерт на «Горе» начинается вечером, на прогревом за день склоне, и заканчивается в 4-5 часов утра, поэтому из-за значительного перепада температур (в прошлом году он составлял более 20 градусов) во время концерта корректируется время задержки. В этом году такого большого перепада не было – весь день была пасмурная погода, а концерт начинался вообще под дождем. Существует калькулятор зависимости скорости звука от температуры. С изменением температуры на 1 градус скорость звука меняется на 60 см/с. Как и в прошлом году, на «Горе» был отдельный мониторный пульт (рис 8). Две линии мониторов – в два центральных подавалось больше голосов, в два крайних – больше инструментов. На 2 и 3 площадках осуществлялась запись суммы с пульта, на «Горе» записывался мультитрек, который после сведения выйдет на CD.

Больше всего в таких фестивалях интересна командная работа: когда несколько человек, очень разных и по психологии, и по возрасту, и по статусу, должны работать как единый организм. В нужный момент подменять друг друга, помогать, не считать, где чьи обязанности – просто вместе делать одно дело. И, несмотря на то, что у каждого были трудные моменты, молодежный звукорежиссерский лагерь со своей задачей справился.

А.М. Лесовиченко (Новосибирск)

**К ВОПРОСУ О ПРАВСТВЕННОЙ
ОТВЕТСТВЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО
ХУДОЖНИКА: «ТАНГЕЙЗЕР» НА СЦЕНЕ
НОВОСИБИРСКОЙ ОПЕРЫ**

*Докт. культурологии, канд. иск., профессор Сибирского
государственного университета путей сообщения, Новосибирской
государственной консерватории им. М.И. Глинки,
зав. кафедрой народной художественной культуры и
музыкального образования Новосибирского государственного
педагогического университета.*

О том, что искусство, особенно театр, сильно влияет на духовную жизнь общества известно давно. Ещё Ф. Шиллер писал: «Театр наказует тысячи пороков, оставляемых судом без наказания, и рекомендует тысячи добродетелей, о которых умалчивает закон. Театр вытаскивает обман и ложь из их кривых лабиринтов и показывает дневному свету их ужасную наружность. Театр разворачивает перед нами панораму человеческих страданий. Театр искусственно вводит в сферу чужих бедствий и за мгновенное страдание награждает нас сладостными слезами и роскошным приростом мужества и опыта» [1]. Художник чувствовал ответственность за своё творчество. Старался выступать наставником и учителем для своих зрителей или слушателей.

Однако времена изменились. Современный художник редко вспоминает о своей социальной роли. Больше озабочен свободой самовыражения. Мы давно привыкли к этому. Вроде бы ничего от него и не хотим. Тем не менее, бывают ситуации, когда проблема ответственности художника проявляется с новой силой. Это бывает, когда на публику выносятся классическое

произведение, обладающее сильным зарядом социального преобразования, интерпретированное непотребным образом. Как относиться к таким явлениям? Требовать ли что-нибудь от людей искусства или не обращать внимания, подразумевая, что их роль в современной жизни ничтожна?

Попробуем осмыслить этот вопрос, используя для примера материал, обеспеченный постановкой оперы Р. Вагнера «Тангейзер» в Новосибирском театре оперы и балета в конце 2014 года.

События вокруг этой постановки были весьма бурные. Прошли митинги (один из которых собрал десять тысяч человек), пикеты, судебные заседания, специальное заседание Коллегии министерства культуры РФ, невиданная волна обсуждений в интернете и на ТВ, Итогом всего этого стало снятие с должности директора, а затем и спектакля. Казалось бы, события ушли в прошлое. Однако социальное напряжение было настолько высоким, настолько необычным по отношению к произведениям театрального искусства, что ситуация явно требует осмысления в контексте современных музыкально-культурных процессов. Думаю, происходившее в Новосибирске сопоставимо с событиями «войны буффионов» в середине XVIII века в Париже, т.е. имеет основание быть интерпретированным как факт истории музыки далеко не местного сибирского значения.

По поводу новосибирского «Тангейзера» опубликовано немало рефлексий в различных СМИ. В том числе, моя статья в научном издании [6]. Однако все они были реакцией непосредственно на происходящее в обществе. Сейчас, когда события начали отходить в прошлое, к ним нужно вернуться и попытаться осознать, что именно там происходило.

Оперы Вагнера вообще очень часто появляются на сценах, потому что они исключительно трудны для исполнения. Здесь требуется больший, чем обычно оркестр, выносливые певцы с мощными «стенбитными» голосами (существует даже название «вагнеровские певцы»). Спектакли эти долгие, требуют особого напряжения от дирижёра. Как правило, постановки дорогие, поскольку предполагают богатое и эффектное художественное оформление. Каждый вагнеровский спектакль вызывает большой интерес у ценителей высокого искусства.

Помимо всего прочего, вагнеровские оперы – всегда содержат большую социальную идею, которую композитор (он же

и либреттист) сознательно культивировал, стремясь повлиять своим искусством на нравы соотечественников. Пафос социального преобразования оперного наследия Вагнера не всегда был реализован в полной мере. Тем не менее, его творчество каждый постановщик обычно стремился постичь изнутри и передать идею автора максимально точно.

Разумеется, это ожидалось и от осуществлённой у нас постановки «Тангейзера», тем более, что до сих пор в Новосибирской опере Вагнер появлялся лишь однажды - «Летучий голландец» в 1962 году, т.е. собственной традиции работы с наследием композитора у нас нет. Однако поставленный спектакль оказался не таким, как ожидалось. Смысл оперы оказался сильно искажён.

Музыкальное решение «Тангейзера» представляется очень хорошим. Приглашённые и новосибирские певцы показали высокий исполнительский класс, вполне соответствующий задачам этого масштабного сочинения.. Прежде всего, слова благодарности хочется адресовать всем исполнителям главных партий. Прекрасную работу показал хор (руководитель – В. Подъельский). На высоком уровне играл оркестр. Отлично провёл спектакль дирижёр – А. Рубикис. Интересные находки есть и в художественном оформлении художника О. Головки (чего, впрочем, нельзя сказать о возмутительном постере, изображающем Христа на фоне женских гениталий). Если бы опера шла в концертном исполнении, её показ можно было бы считать событием художественной жизни не только нашего города, но и всей России (отдельные накладки были, особенно в ансамблях, но они немногочисленные и, в общем-то, не очень существенные).

Главную проблему спектакля представляет её режиссура, осуществлённая Тимофеем Кулябиным по собственной сюжетной версии, при сохранении вагнеровского текста либретто.

Сейчас модно видоизменять сюжеты классических опер. Редко можно видеть сценическое решение таким, как его задумали создатели – композитор и либреттист. Видимо, скоро особым удовольствием для слушателей будет отсутствие мучений от необходимости всё время соотносить происходящее на сцене с тем, что должно быть там в оригинале. В некоторых нечастых случаях режиссерам удаётся при изменении сюжета быть

убедительными. Иногда даже сделать интересные смысловые акценты, не заложенные авторами опер, но вытекающие из их содержания.

К сожалению, потуги на оригинальность, предлагаемые г-ном Кулябиным ни к какому расширению смысла вагнеровского произведения не приводят, но, напротив, затуманивают, а то и вовсе уничтожают идею композитора. Впрочем, он этого и не скрывает: «Я устал от содержания. Всё давно рассказано. Все истории сыграны, все смыслы найдены. На передний план выходит угол зрения на проблему, какая-то попытка найти парадоксальную оптику на проблему, но не сама проблема», – откровенничает режиссёр [6]. (Зачем только при этом менять авторский замысел, спросим мы в скобках). Но что сделано, то сделано. Посмотрим на результат.

Изложить коротко либретто сложного оперного сочинения, каким является «Тангейзер» – не такая лёгкая задача, потому что можно по-разному сделать смысловые акценты. Собственно говоря, упрёк в неточном формулировании я уже получил от С. Воложина. Уточняя для Соломона Исааковича, что, предвидя подобные претензии, нижеследующий текст был согласован с изложением содержания оперы в известном путеводителе И. Баллаша и Д. Гала [1]. Это изложение, на мой взгляд, вполне соответствует смыслу либретто Вагнера, и я не встречал какой-либо критики данного издания, т.е. компиляцию можно считать общепринятой.

Тангейзер (его историческим прототипом является немецкий поэт-миннезингер XII века) пребывает в гроте Венеры – царстве эротической любви и плотских удовольствий. Он пресыщен и вял. Ему скучно. Мечтает уйти. Преодолеть липкие щупальца блуда трудно, но Тангейзер всё-таки находит в себе силы вырваться именем Богородицы.

Выбравшись из грота Венеры, Тангейзер оказывается на опушке близ Вартбурга. Слышит свирель пастушка и пение паломников, идущих в Рим за отпущением грехов. Он потрясён осознанием своей порочности. Падает на колени перед изображением Богоматери.

Из глубины леса приближаются охотники, среди которых маркграф Герман и миннезингеры – бывшие друзья Тангейзера: Вольфрам, Вальтер, Рейнмар, Битерольф. Они радостно

встречают Тангейзера, но он стремится избежать расспросов и пытается уйти. Вольфрам говорит: «Останься ради Елизаветы». Тангейзер вспоминает племянницу маркграфа, которую он некогда любил, а она отвечала взаимностью. Узнав, что Елизавета хранит верность, остаётся в Вартбурге.

Возвращение Тангейзера подталкивает маркграфа провести состязание певцов, которые не проводились семь лет со времени исчезновения этого талантливый миннезингера, к которому имеет сердечную привязанность принцесса.

Певцы поют о любви в её чистых проявлениях – любви невесты и любви жены. Тангейзер высмеивает такую любовь, как одержимый начинает гимн похоти, воспекает Венеру. Рыцари, увидевшие в этом бесовство и богохульство, обнажают мечи. Только вмешательство Елизаветы избавляет Тангейзера от расправы. Решением маркграфа Тангейзер должен пойти в Рим с группой пилигримов, испросить отпущение грехов у папы. Певец хватается за надежду преодолеть свои метания. Идёт с паломниками.

Проходит несколько месяцев. Елизавета не видит среди вернувшихся паломников Тангейзера. Просит Бога принять её жизнь во искупление грехов миннезингера.

Тангейзер возвращается в состоянии отчаяния. Его встречает Вольфрам. Тангейзер в ожесточении рассказывает, что папа не отпустил ему грехи и обещал адские муки до тех пор, пока сухой посох не покроется цветами.

В безумии Тангейзер призывает Венеру, которая сразу является ему в видении. Вольфрам сообщает Тангейзеру, что Елизавета пожертвовала своей жизнью ради него. Услышав это имя, миннезингер избавляется от видения Венеры. Теперь его внимание приковано только к пению пилигримов, провожающих бездыханное тело Елизаветы. Подойдя ко гробу, он падает мёртвым. В этот момент приближается группа других пилигримов. Они несут сухой папский посох, покрытый цветами...

Как видим, опера Вагнера имеет ярко выраженное христианское содержание. Об этом, кстати, свидетельствует сам автор в аннотации к увертюре своей оперы:

Издали вновь слышится приближающееся пение пилигримов. По мере того как оно раздаётся ближе, а день вытесняет ночную мглу, прежние наполняющие воздух свистящие

и шепчущие звуки, которые ранее воспринимались нами как трепетная жалоба человека, навлекшего на себя проклятие, переходят в звучания радостно-взволнованные. Когда же восходит во всём своём блеске солнце, а пение пилигримов мощно и вдохновенно возвещает всему живому и сущему об обретённой благодати - это волнение звуков, разрастаясь, воспламеняет нас возвышенно-упоительным чувством` [3].

Смысловый акцент сделан на тех проблемах, которые особенно актуальны для людей искусства. Главным героем оперы вполне мог бы быть Дон-Жуан. «Искушение Дон-Жуана» тоже было бы сильным сюжетным ходом, учитывая популярность этого персонажа в романтическую эпоху [4]. Однако Вагнер усугубляет вопрос. Для него важна не просто борьба с блудной страстью, но борьба поэта-певца, отдавшего эротизму не только свою душу, но и свой талант художника. Вагнер понимает, какое глубокое повреждение испытывает человек, отдавший себя всепоглощающему пороку. И какой огромный вред ближнему приносит художник, поставивший своё дарование служению разврату.

Глубокая и очень актуальная тема. Ничего не надо придумывать. Надо просто вникнуть и попытаться понять Вагнера, дорастить до него. Не зря же композитор работал над оперой около 20 лет, возвращаясь к уже завершённомому произведению. Наверное, ему самому не всё было сразу ясно в этой сложной проблеме.

Перенести сюжет из XIII века в XXI допустимо, ради акцентирования его вечности. Только главный смысл желательнее не исказить.

К сожалению, наш режиссёр не стал считаться с замыслом композитора. Ему важнее, кто из его коллег и как прежде поставил произведение. По собственному признанию режиссёра: «Тангейзера чаще всего ставят так, что в основе конфликта, так или иначе, лежит любовный треугольник – Венера, Тангейзер, Елизавета... Треугольник не тема, а ситуация, а тема в том, что этот человек никогда нигде ничего не найдёт. Таков его удел, быть отшельником. Это действительно вагнеровская серьёзная тема, тема экзистенциального человеческого одиночества. И она была важнее всех остальных» [2]. Ладно. Сомнительно, что именно так надо формулировать тему, но допустим. Какой же творчески посыл из этого предлагает режиссёр? «Первое, что я

начал «убивать», был любовный треугольник». Сильно! Когда творческий процесс начинают с того, что надо что-то убивать – закрадывается сомнение в том, что здесь есть какой-нибудь творческий потенциал.

Однако посмотрим внимательнее на предмет недовольства Кулябина. Строго говоря, Тангейзер-Елизавета-Венера – можно считать треугольником в такой же степени как Петя-Маша-Васюганские болота. Венера – сущность духовная. Она – сила притяжения людей, тяготеющих к определённым формам жизни, в данном случае, к безудержному разврату. Конечно, в опере есть образ Венеры, но он аллегорический. По отношению к людям – Тангейзеру и Елизавете – неоднородный. К любовным треугольникам типа Кармен-Хозе-Эскамилио или Аида-Радамес-Амнерис отношения не имеет никакого. Тут и «убивать»-то нечего.

Мотив одиночества в «Тангейзере» конечно есть. Его даже можно назвать экзистенциальной темой, если угодно. Только как Кулябин ухитрился не заметить, что одиночество преодолено – не понятно. Сухой посох папы Римского зацвёл цветами, следовательно, душа грешника прощена и он вошёл в Царствие Божие, т.е. соединился с верующими во Христе (с этим важнейшим для Вагнера символическим предметом Кулябин в своей интерпретации так и не решил, что делать: сунул приз в форме цветущего посоха куда попало: Вольфрам фон Эшенбах, ставший по кулябинской версии братом Тангейзера крадёт сценарий брата и, представив его на конкурсе, получает приз). Если бы наш горе-режиссёр хоть чуть-чуть дал себе труд вникнуть в христианское вероучение, знал бы, что одиночество – следствие греха, а его преодоление и есть Спасение.

Зачем пилигримы, к которым присоединился Тангейзер? идут в Рим? Чтобы получить отпущение грехов. А что это такое? Тангейзер пытается очиститься от блудной страсти, которая его мучает, покаяться, получить отпущение. Но эта страсть настолько захватила его существо, что он не может освободиться. Папа именно поэтому обещает ему ад до тех пор, пока не зацветёт посох. Порок Тангейзера настолько силён, что своими силами он не сможет спастись. Елизавета, жертвуя своей жизнью, искупает грехи миннезингера. «Нет больше той любви, как если кто положит жизнь свою за друзей своих» [Ин.15, 13].

Не поняв главного у Вагнера, мог ли режиссёр предложить связанную версию прочтения оперы? Посмотрим.

Зачем-то ему понадобилось превращать Тангейзера из певца в кинорежиссёра и представить сцену в гроте Венеры кинофильмом, затемняя тем самым исходное противоречие между позывом Тангейзера, находящегося в тенетах порока к духовной чистоте. После этого необъяснимыми стали все конфликты и терзания.

Если предпосылкой к такому изменению сюжета была задача разделить партию Тангейзера на две, чтобы уменьшить нагрузку на исполнителя, учитывая, что исполнителю заглавной роли Стигу Андерсену весьма немало лет – это как-то можно понять. Только почему, если уж так, нельзя было представить Тангейзера, например, в качестве успешного певца, снимающего автобиографический фильм о своём пребывании в гроте Венеры? В версии Кулябина всё равно концы с концами не сходятся: во втором действии кинофестиваль на проверку остаётся состязанием певцов, потому что по тексту оперы никаких возможностей заменить его нет.

К слову сказать, текст либретто в бегущей строке и сценарий Кулябина расходятся в течение всего спектакля до такой степени, что не знаешь – текст не читать или на сцену не смотреть.

Ещё более непонятно, зачем было превращать Елизавету из возлюбленной в мать Тангейзера? Материнская молитва со дна моря поднимает. Это понятно. Однако, в данном случае, замена полностью нивелирует жертву, которую принесла Елизавета у Вагнера. Смерть молодой девушки – одно. Смерть пожилой женщины, страдающей полиартритом – совсем другое. У Вагнера заострена оппозиция между чистой любовью и порочным увлечением. Материнская любовь здесь не соответствует задаче, потому что находится в другой системе координат. Понятно, что Кулябин «убивал» любовный треугольник, но уж больно убогое «убийство» предложил. Ничего кроме недоумения не вызывает. За его манипуляциями можно увидеть попытку сублимации эдипова комплекса, но это вопрос для психоаналитика. Мы не будем им заниматься, несмотря на то, что упомянутый выше С. Воложин считает состоятельным только такой подход (для него главным является метод Л.С. Выготского, к которому я отношусь с уважением, но не рассматриваю как абсолют).

Следует отметить удивительную глухоту режиссёра к замечательной музыке композитора, что чувствуется во многих местах, но сильнее всего в увертюре. Тут даже на «убийство любовного треугольника» не спишешь.

Замечу между делом, что Р. Вагнер основное содержание концентрирует всё-таки в музыке, а не в словесном тексте. Он прямо говорит: «Только музыка могла выразить эти сюжеты внешним, доступным чувству движением, благодаря тому, что всецело свела его к чувству...».

Увертюра к «Тангейзеру» – великолепная поэма, обобщающая основное содержание оперы. Огромное двадцатиминутное симфоническое полотно требует к себе особого внимания и сосредоточения на звучаниях, возвышающих и величественных. Здесь противопоставлено любое сценическое движение, потому что нужно дать возможность погрузиться в музыку.

Однако Кулябин использует время увертюры по своему разумению. Он решил изобразить подготовку к киносъёмкам. Ходят рабочие, носят аппаратуру. Тангейзер демонстрирует творческие муки: хватает листы, рвёт их, разбрасывает. Уборщица подметает, моет пол. Возникает ощущение, что эта уборщица – меломанка. Вместо Ньюши, почему-то развлекает себя Вагнером. Более бездарное решение трудно себе представить.

Верхом бессмысленности кулябенской борьбы с «любовным треугольником» стало появление в гроте Венеры вместо Тангейзера «Иисуса Христа». Почему именно такой поворот – совершенно не понятно. Внутренне он ничем не мотивирован. Для Вагнера Христос – тот, кто заставил покрыться цветами сухой посох римского папы. А кто для Кулябина? Похоже, только повод для пиар-хода. Причём повод скандальный (какой пиар без скандала!).

Скандал не заставил себя ждать. Православная общественность возмутилась этим кощунством. Возмутилась справедливо. Хотел ли Кулябин именно такого скандала? Сомневаюсь.

При множестве непродуманных решений в других моментах спектакля видно, что это не кощунство Вольтера, Лео Таксиля или Емельяна Ярославского. Да и против группы «Бегемот» – кишка тонка. Здесь вариант кощунства школьника, пририсовавшего будёновку на изображении святого после посещения собрания воинствующих безбожников. Кулябин явно из разряда неведающих, что творят.

Удивительного ничего нет. После фильма М. Скорсезе «Последнее искушение Христа» и умствований Д. Брауна немало людей искусства накинулись на «новые свидетельства о Христе». Стали с видом знатоков рассуждать о «потерянных годах Иисуса», о том, что Иисус Христос и Франциск Ассизский – одно и то же лицо, о всякой прочей подобной белиберде. При этом не попытались разобраться, кем, в действительности, является Иисус Христос, что об этом говорит Писание, в чём смысл христианской веры. Для таких деятелей Христос – персонаж маскультовых рубрик. Ничего иного. Кулябин знает, что когда хотят обратить внимание на свои поделки – пишут «Христос» где угодно. Лучше - где погрязнее. То, что замысел режиссёра входит в прямое противоречие с автором оперы – неважно. Вагнер же отстал от жизни. Опять-таки фильма Скорсезе не видел... О том, что «новаторство» может вызвать законное неприятие – похоже, не думал.

Что ж, печально. Печально вдвойне от того, что прекрасное произведение, хорошо исполненное музыкантами, оказалось подпорченным творчески бессильной, но амбициозной и неумной режиссёрской фантазией.

Похоже, пафос Ф. Шиллера относительно роли театра в жизни общества сегодня не актуален. Неужели даже Вагнер, делом жизни которого было изменение средствами оперы нравственного состояния людей, сегодня стал только поводом для «игры в бисер» нескольких сотен гурманов от искусства. Странно. Неужели социальные задачи теперь способны решать только незатейливое творчество типа рэпа и ангажированное кино?!

В Библии сказано: «Не обличай кощунника, чтобы он не возненавидел тебя, обличай мудрого и он возлюбит тебя. Дай наставление мудрому и он будет ещё мудрее» [Притч., 9; 8-9]. Очень хотелось бы надеяться, что в художественном руководстве наших театров ещё есть мудрые люди...

ЛИТЕРАТУРА

1. Балашша, И., Гал, Д. Немецкая опера [Текст] / И. Балашша, Д. Гал. – Москва, 1991. – С. 149 – 153.
2. Вагнер, Р. Опера и драма [Текст] / Р. Вагнер. – Санкт-Петербург, 1906. – С. 116.
3. Вагнер, Р. Статьи и материалы [Текст] / Р. Вагнер. – Москва, 1974. – С. 57.

4. Лесовиченко, А. М. Донжуанство как свойство художественной интеллигенции [Текст] / А. М. Лесовиченко // Мифема «Дон-Жуан» в музыкальном искусстве и литературе. – Новосибирск, 2002. – С. 351 – 360.
5. Лесовиченко, А. М. Кошунство как результат творческого бессилия [Электронный ресурс] / А. М. Лесовиченко. – Режим доступа: http://ma123.ru/load/citiseh_2_2015g/09_00_00_filosofskie_nauki/lisovichenko_a_m_koshhunstvo_kak_rezultat_tvorcheskogo_bessilija/12-1-0-63. – (Дата обращения: 05.09.2015).
6. Программа «На сцене»: Тимофей Кулябин – режиссер театра «Красный факел» [Электронный ресурс] / <http://www.youtube.com/watch?v=-OFHWKNqqFY> [www.pereplet.ru / volozhin/285html](http://www.pereplet.ru/volozhin/285html). – (Дата обращения: 09.05.2015).
7. Цитаты. Ф. Шиллер / [Электронный ресурс] / Ф. Шиллер. – Режим доступа: http://citatu.com.ua/tsitaty_iz_filmov/teatr_nakazuet_tysyachi_porokov/ – (Дата обращения: 05.05.2014).

А.А. Мазина (Красноярск)

ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЙ КОНКУРС В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПИАНИСТА

**(по итогам X Международного музыкально-
театрального конкурса «Надежда -2014»)**

*Профессор. Красноярская государственная академия
музыки и театра*

Международный музыкально-театральный конкурс «Надежда-2014» – стал десятым, юбилейным. Юбилей всегда повод для анализа, размышления о прошедшем и прогнозирования, определения перспектив на будущее. Оглядываясь назад можно с уверенностью сказать, что, существуя и развиваясь в тесной взаимосвязи с процессами и изменениями, происходящими в сфере культуры и музыкального образования России, он занял свое достойное место в Восточной Сибири и пользуется популярностью как наиболее значимый, представительный, сложный и престижный для конкурсантов.

Сосредоточимся на последнем десятилетнем периоде. Именно в это время в нашем крае и регионе сложилась и устоялась система детских и юношеских конкурсов разных профилей и уровней. «Конкурсомания», возникшая в последней трети XX века оказалась явлением чрезвычайно востребованным и живучим. О том, что чрезмерное увлечение конкурсами имеет как позитивные, так и негативные стороны в деле воспитания исполнителя известно и признано, тем не менее, конкурсы прочно вросли в систему музыкального образования и стали ее неотъемлемой частью.

В Восточной Сибири систематически проводится достаточно много фортепианных конкурсов и фестивалей – практически каждый областной город имеет свой конкурс Международного, Всероссийского и, на худой конец, Межрегионального статуса. Понятно, что этот статус порой подтверждается лишь по формальным признакам и воспринимается с «натяжкой», но нет сомнений в том, что в любом качестве они необходимы и важны.

Отметим, что практически все проводимые в провинции конкурсы кроме функции выявления талантливых юных исполнителей и их всесторонней поддержки несут большую методическую нагрузку, исполняя роль смотров состояния дел в профильных учебных заведениях, выявляя проблемы профессиональной подготовки учащихся и уровень педагогического мастерства преподавателей.

В Красноярском крае Министерством культуры и органами управления образования ведется достаточно продуманная политика в сфере профессионального творчества. Созданы благоприятные условия и возможности для детей и молодежи, обучающихся в профильных учебных заведениях системы непрерывного образования (детская музыкальная школа-колледж-вуз), проявить свои творческие и профессиональные качества в конкурсных условиях. Так, для учащихся и студентов по специальности фортепиано выстроена система творческих соревнований с дифференциацией по территориальному признаку, по возрастным категориям, по программному наполнению и т.д. Венцом этой системы по праву стала «Надежда».

За последнее десятилетие проведены четыре конкурса. Сравнительный анализ количества участников в номинации

фортепиано показывает существенное снижение общего количественного наполнения номинации фортепиано почти на треть:

	1 категория	2 категория	3 категория	4 категория	Всего
	до 12 лет	до 15 лет	до 19 лет	до 25 лет	
2004 г.	34	21	26	10	91
2007 г.	37	19	15	11	82
2011 г.	39	19	15	10	83
2014 г.	27	20	15	4	66

Наиболее стабильной оказалась вторая категория, где число участников практически не изменилось и этот факт радует, поскольку говорит о стабилизации наполняемости групп «до профессиональной» подготовки в старших классах школ искусств и музыкальных школ. Кстати, в качественном отношении в последнем конкурсе 2 категория также оказалась самой сильной и интересной – это выросли и окрепли профессионально дети, которые уже выступали в 1 возрастной категории на предыдущем конкурсе 2011года, а именно эта категория была отмечена тогда, как самая яркая. Таким образом – налицо «преимущество поколений».

Особенно заметно сокращение числа конкурсантов в старших возрастных категориях. В последней «Надежде-2014» году резко, до критического уровня, уменьшилось количество участников и так в уже традиционно самой малочисленной четвертой категории. Это во многом обусловлено сокращением наборов, а значит и численности студентов пианистов в колледжах и вузах. Так сложилось, что не было в этот раз среди участников конкурса представителей Красноярского колледжа искусств и Красноярской государственной академии музыки и театра, что и явилось основной причиной малочисленности конкурсантов в старшей группе. Что помешало им подготовиться и принять участие в конкурсе? Причин достаточно: на старших курсах не оказалось сильных и ярких пианистов конкурсного уровня, студенты младших курсов не успели накопить конкурсный репертуар и не созрели профессионально. Подчеркнем, что программа двух туров для третьей и четвертой категории по-настоящему сложна. Еще,

возможно, негативно для «Надежды» сработал фактор практического совпадения с ней (с дистанцией в полтора месяца), Межрегионального конкурса им. Н.Л. Тулуниной, программные требования в котором более свободные и доступные по уровню сложности. Наверное, студенты колледжа ограничились участием именно в нем.

Что возможно сделать для лучшего наполнения старшей возрастной категории? Думается, в первую очередь следует несколько скорректировать программные требования именно для этой категории, учитывая нормативные параметры образовательных стандартов третьего поколения с их двухуровневым разделением на «бакалавриат» и «специалитет» и, в соответствии с этим, особенностями учебных планов. Как показывает практика, камнем преткновения для потенциальных участников «Надежды» четвертой возрастной группы является строгое требование исполнения в первом туре конкурса сонаты Л. Бетховена (целиком) и двух концертных этюдов. На наш взгляд, программные требования можно сделать более свободными, при условии сохранения принципа «разножанровости», «разностильности» и «разнохарактерности» и определенного хронометража. Например, программные требования первого тура могли бы быть сформулированы так:

1. Произведение полифонического жанра
2. Произведение классического стиля
3. Virtuозный концертный этюд

Время звучания программы 15-20 минут.

Программа второго тура должна остаться свободной плюс виртуозное сочинение малой формы (это может быть как второй этюд, так и виртуозная концертная пьеса)

Время звучания программы 15-20 мин.

На наш взгляд такое предложение логично и оправдано. Большая свобода в выборе произведений конкурсной программы даст возможность старшим участникам конкурса сформировать ее в соответствии со своими индивидуальными профессиональными возможностями и творческими предпочтениями. В свою очередь, как жюри, так и слушатели в зале воспринимают и оценивают молодых пианистов - студентов и выпускников вузов, стоящих на пороге самостоятельной деятельности, по их творческим индивидуальностям.

География конкурса традиционно обширна. Представлены Новосибирск и Барнаул, Омск и Томск, вся Восточная Сибирь, Были участники из Забайкалья и Приморья, из Монголии.

Профессиональный уровень конкурсантов в номинации фортепиано за последнее десятилетие в целом можно характеризовать как достойный и стабильный, естественно, с нюансами и предпочтениями в оценках целых категорий и отдельных личностей в разные годы.

На этот раз, наконец, удалось реализовать давнишнее пожелание участников конкурса их педагогов разделить младшую возрастную категорию «до 12 лет» на две подгруппы – «до 10 лет» и «11-12 лет».

Жюри щедро наградило самых маленьких конкурсантов. Лауреатами 1 премии стали Звягинцева Влада (Барнаул), Облицова Ольга (Комсомольск-на-Амуре), Цимбалюк Алла (Барнаул).

Победителями во второй возрастной категории стали Супрядкина Ангелина (Барнаул) и Безрукова Анастасия (Иркутск);

в третьей категории – Лахман Валерия (Новосибирск) и Окатьев Борис;

в четвертой – Третьяков Павел (Новосибирск).

Проблема судейства на конкурсах всегда остра и нередко чревата возникающими по ходу его работы осложнениями. Конечно, юридически жюри защищено – в положении о жюри всегда прописаны все права и обязанности и четко сказано, что решение жюри окончательно, пересмотру и обжалованию не подлежит. Однако это не исключает этической составляющей в решениях жюри и повышает уровень профессиональной ответственности за эти решения.

Как достичь максимальной объективности в оценках жюри? Эта проблема постоянно и горячо обсуждается как профессионалами, так и общественностью, на конференциях и в прессе высказываются различные мнения и предложения.

Известны попытки решить эту проблему путем особого регламента. Например, анонимной формы конкурсных прослушиваний, когда конкурсант визуально скрыт от жюри за ширмой или такой способ судейства, при котором каждый член жюри сразу после прослушивания очередного конкурсанта обязан передать свою оценку в оргкомитет без права

корректировать ее после прослушивания всей группы участников и т.п. Идея объективности иногда может доводиться до абсурда, к примеру, когда всеми участниками конкурса исполняется одно произведение «на скорость» (кто быстрее?), тут и жюри не нужно, а достаточно и автоматического секундомера.

Предлагаются варианты противоположного плана – шире использовать живое обсуждение игры каждого конкурсанта, ее достоинств и недостатков на заседания жюри, поскольку предварительное обсуждение может в определенной степени сбалансировать мнения членов жюри и тем самым дать более объективную оценку выступлению,

или:

выводить итоговые оценочные баллы по совокупности следующих характеристик исполнения:

- Музыкальная форма
- Техническая подготовка
- Художественная выразительность
- Стилистическая достоверность
- Соответствие программы конкурсным требованиям

На наш взгляд, такая дифференциация оценки полезна во время предварительного обсуждения (если оно проводится), помогает более взвешенно выводить окончательный балл, однако, непосредственно в момент прослушивания, скорее, станет отвлекающим моментом, помешает целостному восприятию выступления. Магия таланта, творческая индивидуальность, артистическое обаяние – это те качества исполнителей, которые действуют безотказно как на все жюри, так и на публику, ну а «субъективной составляющей» в оценке каждого члена жюри вряд ли возможно избежать, поскольку, увы, это вещь вполне объективная.

За годы существования конкурса «Надежда» сложились определенные традиции в работе его жюри, на основе, с одной стороны, профессионализма и принципиальности и с другой, максимальной доброжелательности к исполнителям. Многое зависит от председателя жюри. Широко известные и выдающиеся пианисты и педагоги с мировыми именами приглашаются для работы в этой роли. В разные годы в «Надежде» и

на других конкурсах в нашем регионе работали в жюри засл. арт. РФ В. Стародубровский, нар. арт. РФ. Севидов, засл. арт. РФ Л. Тимофеева, засл. арт. РФ Н. Трулль, засл. деят. искусств РФ В. Тропп, Засл. арт. РФ В. Сенков, нар. арт. Республики Казахстан Ж. Аубакирова и др. Профессиональный уровень этих музыкантов чрезвычайно высок, но не менее важны и их педагогический опыт и личные человеческие качества, Чаше председатели жюри склонны к коллегиальности в плане предварительного обмена мнениями (что ни в коем случае не мешает каждому члену жюри поставить свою оценку в конечном итоге), но, иногда, к примеру, в последнем конкурсе председатель жюри отказалась от какого-либо предварительного обмена мнениями с членами жюри, что привело к большому разбросу в оценочных баллах. В таких случаях судьбу конкурсанта решает только арифметический средний балл. Пожалуй, самым скрупулезным в работе, внимательным к конкурсантам, тактичным в общении с коллегами был в «Надежде - 2011» опытнейший педагог и тонкий музыкант В. Тропп.

Организационный уровень проведения конкурса, безусловно, неуклонно повышается и последний прошел, в этом отношении, весьма достойно. К сожалению, не получилось полноценного «круглого стола» по итогам конкурса – многие участники разъехались по домам. Стоит подумать о том, чтобы итоговые методические мероприятия и награждение победителей проходили более полноценно, но для этого нельзя заранее объявлять итоги в младших «однотурных» категориях и выдавать наградные документы.

И еще – в «Надежде-2014» номинации фортепиано для прослушиваний был предоставлен Большой концертный зал КГА-МиТ, и тем заметнее в нем стало очень скромное количество слушателей и «болельщиков». Стоит подумать о дополнительных мерах по наполнению зала заинтересованными слушателями, например, об учреждении специальных призов зрительских симпатий, возможно и о привлечении студентов колледжа и вуза в работу «студенческого жюри», что способствовало бы как их общественной активности, так и профессиональному совершенствованию.

Д.С. Маркин (Красноярск)

РОЛЬ ЗВУКА И МУЗЫКИ В РЕКЛАМЕ

*Студент 2 курса. Красноярская государственная
академия музыки и театра*

Цель этой работы осветить такое явление как музыка и звук в рекламе. Конечно, музыка в рекламе не воздействует на физиологию человека, но оставляет отпечатки в нашей психике и подсознании, о чем мы часто не догадываемся. В настоящее время реклама рассматривается не только с точки зрения маркетинговых задач. Специалисты в сфере рекламы в процессе работы ставят настоящие художественные цели, направленные на продвижение бренда. Современная качественная реклама ни в коем случае не опирается только на вкус имиджмейкера бренда. Для крупных компаний имиджмейкер – это, как правило, большой коллектив специалистов, отвечающий не только за рекламу, но и за другие аспекты продвижения бренда. Создавая рекламу, специалисты опираются на опыт культуры и психологии. Реклама обычно несет в себе два вида информации: визуальную и аудиальную, которые, обычно, работают в совокупности.

Основные задачи звука в рекламе: 1) нести ключевую информацию о продукте, 2) создавать подходящее настроение для восприятия этой рекламы, 3) вызывать ассоциации, необходимые производителю рекламы.

Главная хитрость звукового сопровождения в рекламе – это то, что оно чаще выступает как сопровождение, фон, но при этом действует на человека очень глубоко.

Ассоциативность – самый неочевидный и самый интересный вид воздействия. Ассоциативность, возникающая при прослушивании звукового ряда рекламного сообщения, зависит от уровня подготовленности адресата, от степени его культурной зрелости, и, хотя она и предугадывается режиссером, во многом субъективна. Автор задействует все те же механизмы человека, которые работают при прослушивании любого музыкального произведения.

Человек запоминает яркие моменты аудиоряда, особенные тембры, мелодии, интонации. Можно заметить, что знамени-

тые слоганы и мелодии звучат всегда в одном характере, что позволяет их запомнить и после, услышав, в максимально короткое время понять, о каком продукте идет речь. Аналогичны и логотипы видеоряда, приемы цвета и формы выполняют ту же ассоциативную роль.

Вторая задача обычно перекликается с первой. Вызывающий ассоциацию слоган часто несет в себе информацию о бренде, но может быть представлен просто мелодией (например «Danon»).

И последняя по счету (но не по значению) задача – создать настроение. Музыка – сильнейшее выразительное средство. Любой, даже самый трогательный ролик с важным смыслом не будет восприниматься должным образом, если слушать его без звука. В худшем случае мы потеряем и 90 процентов информации, если говорить, например, о социальной рекламе. Все эти роли в той или иной степени существуют в любой рекламе и дают в совокупности очень большой результат.

Такой результат труднодостижим и требует долгой работы с учетом целевой аудитории и других аспектов рекламной деятельности. Не стоит забывать о финансовой стороне. Реклама, особенно рабочая, стоит дорого.

В современной PR и медиаиндустрии музыка и визуальный ряд завязаны неразрывно, именно такая связка привлекает больше всего внимания и, как следствие, позволяет получить большой отклик.

Художественная роль в рекламе далеко не последняя, разбирающийся зритель обязательно оценит рекламу, если она качественно реализована с художественной стороны, что само по себе утверждение положительной репутации в голове потребителя. Но, к сожалению, как показывает статистика, подавляющее большинство мало интересуется художественными аспектами рекламного контента, что дает следствием скучную и типизированную рекламу.

Часто рекламодатель ориентируется на первичные инстинкты человека, привлекая внимание ярким светом или красным цветом, громким звуком, что работает, но положительных эмоций не вызывает. Все наверняка сталкивались с неприятным ощущением резкого подъема громкости во время рекламной паузы на ТВ – это пример подобной практики. К сожалению,

законодательно урегулировать эту ситуацию пока невозможно, но делаются попытки. Возможно, за неимением этих возможностей, рекламодатели начнут делать упор на другие аспекты их рекламы, и она станет интереснее.

Ещё один важный аспект в создании рекламы – это доверие адресата. Для этого используются заведомо доброжелательная и знакомая, любимая целевой аудиторией тема. Например, какие-нибудь песни или музыка из детства. Знакомые визуальные образы. Известные люди с подходящей репутацией, знакомые голоса (опять же все зависит от целевой аудитории). Общий позитивный посыл в рекламе.

Чем шире целевая аудитория бренда, тем проще направить рекламное сообщение потребителю. Для этого используются распространенные каналы передачи информации, рассчитанные на широкую аудиторию – ТВ, радио и т.д.

В основном целевая аудитория делится по возрастным категориям, так тот или иной товар обычно пользуется спросом у людей определенного возрастного диапазона. Дешевле и проще всего реализовать рекламу, направленную на детей. Несформированный детский вкус цепляется за все яркое и веселое. Это дает возможность получать большой отклик при низких затратах (экономия на качественном музыкальном и видеоматериале). Также в детской рекламе пользуется успехом элемент подражания – если в рекламе фигурирует ребенок, то он старше целевой аудитории, потому как дети стремятся подражать тем, кто старше.

В одной из сети оповестительных систем мной был замечен очень интересный рекламный эффект, которого раньше я нигде не встречал. Система исключительно звуковая, и визуальная информация отсутствовала. Заходя в супермаркет, «погружаешься» в водоворот звуковой рекламы, на которую внимания уже не обращаешь по привычке. Но ненароком замечаешь, что один и тот же фрагмент повторяется два раза. Этот фрагмент представлял из себя просто несколько фраз, произнесенных диктором. Так как они шли фоном, ни одного слова из этих двух сообщений я не запомнил. Но моё внимание немного сфокусировалось на звуке, возможно, я этого и не заметил. И снова прозвучал этот же фрагмент, но медленнее, выразительнее, тембр голоса диктора стал глубже, частота его ниже. Теперь я

точно слышал и вникал в суть посыла. Через две-три минуты эта петля повторилась и полностью закрепилась в моем уме. За 20 минут моего присутствия в супермаркете я прослушал 20 минут непрерывной звуковой рекламы, но вынес в голове только эти 20 секунд.

Если говорить о социальной рекламе, которая доносит что-то важное, можно заметить применение преимущественно классики. Это и есть создание настроение для адекватного восприятия ролика.

Часто, чтобы сделать свою рекламу наиболее привлекательной рекламщики прибегают к хитростям композиции. Например, перенимают музыкальные темы известных музыкальных групп или композиторов, вызывая у зрителя ассоциации с оригиналом, что может быть как на руку первым, так и нет. Часто рекламные агентства заключают договоры с музыкантами, которые работают с ними на различных условиях, вплоть до того, что этот человек может стать лицом продукта.

И, наконец, самое важное – роль рекламы. Нам, как потребителю, нужно обязательно помнить на кого работает реклама и думать, почему она такая, какая она есть перед нами, какие цели ставит рекламодатель. Естественно, чаще всего это заработок. Вопрос в том, какой ценой. Что потеряете или приобретете вы, покупая товар. Какой бы доброжелательной реклама не была, какая бы музыка в ней не играла, нельзя забывать, что это бизнес, в который вкладываются большие деньги; а у рекламодателей есть много способов для того, чтобы окупить затраты, привлекая покупателей к приобретению своего товара.

Ю.В. Моторя (Владивосток)

СВОЕОБРАЗИЕ ТРАДИЦИЙ РУССКОГО КЛАССИЧЕСКОГО БАЛЕТА

*Магистрант 1 курса Дальневосточного федерального
университета. Науч.рук. Н.Л. Малинина, к. филос. н., доц.*

Прежде всего, обратимся к понятию «традиции». Традиции – важнейший инструмент передачи и освоения культурного наследия. Это особое взаимодействие социальных групп и индивидов в обществе, специфическое содержание которого состоит

в передачи накопленных из поколения в поколение представлений, действий, норм поведения, ценностей и опыта, выступающих регулятивными и воспитательными принципами их освоения и приобщения к новым условиям и видам деятельности [2]. Традиция – исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение обычаи, нормы поведения, взгляды, вкусы и т.п. [3].

Необходимо разобраться в том, что такое классический балет и чем он отличен от современного? В классическом балете используются привычные, имеющие четко фиксированные названия танцевальные фигуры, в то время как современный балет представляет собой более свободную их интерпретацию. Он отличен от классического балета прежде всего построением своего текста. К тому же современный балет расширяет словарь танцевальных движений. Многое зависит от темы, точнее, от идеи балета. Отгалкиваясь от нее, постановщик подбирает такой набор движений, который сможет выразить то, что он хочет передать, причем достаточно часто происходят заимствование движений из народных танцев, из современных танцев, из разнообразных направлений пластики [5]. Таким образом, современный балет стал более открытым для других направлений.

Классический балет представляет собой традицию, канон допустимых правил, общепринятых норм. Классический балет как традиционная культура, которая приветствует повторение своих догматов с небольшой вариативностью. В таком балете мы восхищаемся мастерством танцоров, красотой хореографического рисунка, артистизмом исполнителей, их умением через движение передать рассказ. Это плавное повествование о чем-либо, о какой-либо истории [5]. В современном балете создается многоуровневый текст. Иногда становится не важно, что говорится, главное как, то есть нить повествования теперь не основное.

Привычное представление о классическом танце связано с внешним традиционным обликом балерины: в белой пачке, трико и туфельках-пуантах с крепким носком, позволяющим танцевать «на пальцах».

Обязательным принципом классического танца является выворотность – основа исходных положений и поз. В классическом танце утверждено пять позиций ног и три позиции рук,

строго установлены положения корпуса, головы, плеч, формы поз: en face (ан фас), croise (круазе), efface (эффасе), ecarte (экарте) [4, с. 23].

Язык танца понятен представителю любого народа, поэтому по праву считается языком межнационального общения, универсальным средством взаимного обогащения национальных культур. Так, знаменитый на весь мир русский балет, каким он представлен в современном виде в нашей стране, был заимствован у итальянцев, выработавших в конце XIX в. виртуозный стиль танца, построенный на пальцевой технике и сложных вращениях, исполняемых в бравурном темпе. При этом отечественный балет обогащён традициями французской балетной школы [8]. Именно французская балетная школа начала создавать балетную терминологию и определила основные позиции балета, ставшие впоследствии классическими. Поэтому основные термины классического балета, используемые во всех языках, происходят от терминов на французском языке. В результате развился уникальный феномен, известный под названием «русская школа классического балета», который стал гордостью национальной культуры.

Начиная с первой половины XVIII в., с балетным искусством Россию знакомили и прививали азы балетмейстеры и учителя танцев из Италии и Франции. Французское слово «ballet» произошло от итальянского «танец». Французское название и итальянский корень не случайны. Родина балета – Италия, время возникновения – Возрождение. Итальянцы издавна любили танцевальные сценки на карнавале, которые со временем превратились в танцевальные спектакли. Во Франции стал популярным придворный торжественный балет. В королевской академии танца сформировалась школа классического танца, представляя своеобразный язык хореографического искусства, который в основном сохранился до наших дней.

Итак, обладавшая своим богатым танцевальным фольклором Россия оказалась весьма благодатной почвой для развития балетного театра. Постигая преподаваемую иностранцами науку, русские, в свою очередь, вносили в иноземный танец собственные интонации. В 1730-х гг. в Петербурге балетные сцены в придворных оперных спектаклях ставили Ж.-Б. Ланде и А. Ринальди (Фоссано) [1, с. 7]. В 1738 открылась Петербург-

ская балетная школа (ныне Санкт-Петербургская академия танца им. А. Я. Вагановой), руководителем и педагогом которой стал французский танцмейстер Жан Батист Ланде. Сейчас Академия русского балета им. А.Я. Вагановой относится к числу старейших и знаменитых балетных школ в мире. Все свои усилия Ланде направил на то, чтобы воспитанники овладели бальными танцами, которые лежали тогда в основе обучения. В результате в Российской империи появился свой балет.

Важно признать, что большинство важных событий, повлиявших на весь русский балет, произошло именно в стенах вагановской академии. Именно там работал первый русский балетмейстер Иван Вальберх (Лесогоров), который подготовил труппу к приезду прославленного француза Дидло [6, с. 8]. Сам Шарль Луи Дидло, основатель методики классического танца, преподавал в школе около 20 лет – за это время он сумел добиться того, чтобы русский балет стал частью европейского (в Европе в то время как раз складывалась новая система театрального пуантного классического танца). Более того, на рубеже XVIII-XIX веков русский балет превосходил многие зарубежные, а классический танец, который внедрил Дидло, стал стержнем образовательной программы Академии. Каждый балетмейстер привносил в русский балет черты своей национальной школы – французской, итальянской, шведской. И Академия все эти знания «впитывала». Без сомнений, Академия стала эталоном балетного искусства в России.

К традициям классического русского балета относится, без сомнения, и Московская государственная академия хореографии. Одним из первых ее педагогов и хореографов был Л. Парадиз. Ведущими педагогами в балетном отделении школы стали итальянские и французские мастера, но уже в начале XIX века в школе наряду с иностранными учителями начинают преподавать русские педагоги, и среди них – выдающийся танцовщик, балетмейстер, педагог А.П. Глушковский, любимый ученик и последователь балетмейстера Ш. Дидло. Глушковский стал первым педагогом и руководителем театральной школы, что имело огромное положительное значение для дальнейшего развития московского балета [6, с. 7]. Его деятельность составила целую эпоху в истории русского балета. Он успешно сочетал возможности пантомимы и танца, стал первым теоретиком и

историком русского балета, воспитал плеяду учеников: Д.С. Лопухину, И.К.Лобанова и др.

У истоков симфонического балета, с которого начался “золотой век хореографии”, стояли хореографы Мариус Петипа и Лев Иванов, композиторы Петр Чайковский и Александр Глазунов. А бессмертные «Лебединое озеро», «Щелкунчик», «Спящая красавица» и «Раймонда» – тот фундамент, на котором высятся здание современного классического балета [7, с.17].

Яркой страницей в традициях русского балета являются успехи «Русских сезонов» и труппы «Русский балет» Дягилева. В 1909 году состоялись первые совместные оперно-балетные «Русские сезоны» в Париже. В «Русских сезонах» танцевали лучшие балерины и танцовщики Мариинского и Большого театров, поначалу совмещая выступления на казенной сцене и зарубежные гастроли. У Дягилева блистал весь цвет русского балета: Павлова, Карсавина, Спесивцева, Нижинские, Фокины [6. с. 9]. Именно благодаря гастролям труппы Сергея Дягилева балетное искусство накануне Первой мировой войны пережило высокий взлет.

Таким образом, можно прийти к выводу о том, что одной из основных традиций классического русского балета является ассимиляция всего самого лучшего, что есть в мировом балетном искусстве. В связи с этим русский балет по праву считается лучшим в мире!

ЛИТЕРАТУРА

1. Балет: Энциклопедия [Текст] / Гл. ред. Ю. Н. Григорович. – Москва: Советская энциклопедия, 1981. – 623 с.
2. Биктагирова, Г. Ф. Междисциплинарный анализ понятия «Традиция» [Электронный ресурс]. / Г.Ф. Биктагирова // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 6. – Режим доступа:http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10000792. – (Дата обращения: 18.03.2015).
3. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – 1-е изд. – Санкт-Петербург: Норинт, 1998 (Публикуется в авторской редакции 2009 г.)
4. Василевская, М. Танец от А до Я [Текст] / М. Василевская. – Москва: [б.и.], 2007. – 232 с.

5. Классический и современный балет [Электронный ресурс] // LiveJournal.com. 4 октября 2009 – Режим доступа: <http://vetilana.livejournal.com/947.html>. – (Дата обращения: 19.03.2015).
6. Русский балет: Энциклопедия [Текст] / Сост. и гл. ред. Е. П. Белова. – Москва: Большая Российская энциклопедия; Согласие, 1997. – 632 с.
7. Чистякова, В. В мире танца. Беседы о балете [Текст] / В. Чистякова. – Л. – Москва: Искусство, 1964. – 132 с.
8. Храбров, В. Слово о танце / В. Храбров // Изба - Читальня. 3 августа 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.chitalnya.ru/work/610802/>. – (Дата обращения: 19.03.2015).

А.А. Небольсина, А.О. Юдина (Челябинск)

МЕТОДЫ РАБОТЫ С НЕТОЧНО ИНТОНИРУЮЩИМИ ДЕТЬМИ

*Студентки 4 курса Челябинской государственной академии
культуры и искусств.*

Науч.рук. канд.пед.наук, доц. А.П. Хмелёва

Пение является одним из наиболее доступных видов музыкальной деятельности для детей, играет важную роль в их развитии, как музыкальном, так и личностном. В пении ребенок непосредственно может проявить способность к сопереживанию, свое отношение к музыке и к тому, о чем он поет. Однако одним из препятствий на пути к достижению этой цели зачастую становится неточное интонирование, которое сказывается на качестве вокально-исполнительского процесса в целом.

В данном контексте интонацию следует понимать как степень акустической точности воспроизведения высоты тонов и интервалов при исполнении [7, с. 68]. В свою очередь, интонирование предстает как осознанное воспроизведение музыкального звука. Отсюда, чистое (точное) интонирование – это верная передача высоты звуков мелодии в процессе пения. Без этого навыка невозможна реализация интонации исполнительской, основанной, по мнению Е.М. Акишиной, на индивидуальной интерпретации замысла композитора в соответствии

со своими индивидуальными, психологическими и социальными позициями и предпочтениями [1].

Следует отметить, что в последние годы количество неточно интонирующих детей возрастает. Любой педагог-музыкант на своем профессиональном пути сталкивается с подобной проблемой, которая не может устраниться сама собой с течением времени. Для ее решения необходимо использовать специальный комплекс методов, выбор которых во многом зависит от диагностики причин неточного интонирования детей в процессе пения.

Различные исследования в данной области показывают, что на качество интонирования влияют разные факторы: отсутствие координации между слухом и голосом, которое Д.Е. Огороднов объясняет некоторым отставанием в развитии соответствующих частей коры головного мозга [5]; низкий и узкий диапазон голоса детей; процесс мутации; зажатость, невнимательность, застенчивость; закрепощенность артикуляционного аппарата; слаборазвитый музыкальный слух и др.

А.Н. Леонтьев выдвинул идею, что развитие музыкального слуха подавляется развитием речевого [4]. Мелодия в произведении «опознается» косвенно, через речь. Таким образом, речевой слух становится во главе слухового восприятия. Станет ли он музыкальным, во многом зависит от окружения ребенка. Учитывая это, можно сказать, что на формирование неточной певческой интонации также оказывают влияние внешние факторы: отсутствие внимания со стороны педагога к становлению певческих умений и навыков у детей в дошкольном возрасте, неправильная постановка голоса, особенности социальной, в том числе, музыкальной, среды, в которой развивается ребенок и т.д. Особым случаем фальшивого пения являются нарушения в строении и функционировании голосового аппарата, различные заболевания. В данной ситуации обязательным условием является обращение к врачу-ларингологу или фониатру, выявление возможности участия такого ребенка в певческой деятельности.

Безусловно, для решения проблемы неточного интонирования детей в процессе пения необходим индивидуальный подход. Выбор конкретного комплекса методов работы с каждым учеником будет зависеть от тех причин, которые мешают ему

верно исполнить мелодию. При этом не следует забывать, что в первую очередь надо заинтересовать ребенка. Ученики расстраиваются, когда у них что-то не получается и теряют интерес к занятиям пением. Нужно настроить их на позитивный результат, превращать уроки в увлекательную игру, а не в монотонное повторение упражнений.

Рассмотрим те методы обучения пению, которые представляются, на наш взгляд, наиболее результативными:

Прием «атакирования» (А. Г. Раввинов). Суть этого приема заключается в том, что ребенок должен сразу начинать петь с высоких звуков. Замечено, что многие дети говорят низким голосом и переносят такую манеру на вокальное исполнение. Исходя из этого, педагог нацеливает детей говорить, а затем и петь на высоких звуках. Разновидностью этого метода можно считать метод звукоподражания, где исполнение высоких звуков предлагается детям в игровой форме (например, подражание кукушке: пение слогов «ку-ку» на звуках с2 – а1). Данные методы будут продуктивны, если необходимо преодолеть сложившуюся у ребенка грудную манеру фонации.

Метод пения по представлению (Г. Назарян). Согласно этому методу учащиеся должны пропевать звуки не вслух, а про себя. В процессе такого немного пропевания звуков в голосовом аппарате ребенка происходят определенные движения, которые подготавливают его к пению уже вслух. После эти же звуки пропеваются с закрытым ртом, далее тихо, затем отрывисто и только после этого – на слоги. Таким же способом затем происходит переход к разучиванию фраз, песен.

Фонопедический метод В.В. Емельянова, представляющий комплекс специальных упражнений. В него входит артикуляционная гимнастика, рекомендованная тем, кто интонирует неверно по причине плохой артикуляции, а также ряд интонационно-фонетических упражнений. Особый интерес вызывает упражнение «Вопросы-ответы», основа которого – скользящая или глиссандирующая интонация, которая то восходит вверх к высоким звукам, переходя на фальцетное звучание, то опускается вниз – в грудной регистр [3, с. 159]. Упражнение выполняется с целью научить детей легко переходить из одного регистра в другой, чтобы в дальнейшем использовать это умение в пении, а также научить слышать разницу между этими

регистрами. Выполнение такого упражнения, как мы считаем, может способствовать формированию у ребенка координации между слухом и голосом.

Пение а саррелла. Многие педагоги придерживаются мнения, что это один из основополагающих методов работы с неточно интонирующими детьми. Пение без сопровождения учит детей внимательнее вслушиваться в то, как они поют, ориентируясь только на собственный слух. То есть слуховой контроль при пении а саррелла обостряется, что способствует выравниванию интонации.

Метод В. Вюнша, направленный на преодоление зажатости с помощью использования движений в пении. Например, можно подключить движение рук, изображая летящую птицу, во время пения [2, с. 16]. С каждым занятием движения постепенно ограничиваются, а затем и вовсе исключаются. При этом ощущение внутренней свободы, которое было достигнуто, должно стать внутренним состоянием, а не внешним проявлением через движения рук.

Процесс работы над формированием навыка чистого интонирования очень сложен и требует разделения на этапы.

Обучение пению начинается с прослушивания каждого учащегося и определения у него исходных вокальных данных, то есть тех вокальных характеристик, которые имеет ребенок на начальном этапе обучения. Одна из наиболее важных таких характеристик у неточно интонирующих детей – примарная зона. Примарная зона – это зона, охватывающая «такие певческие звуки, которые среди других тонов голоса звучат наиболее естественно и свободно» [6, с. 108]. Определение примарной зоны у каждого из плохо интонирующих детей – первый этап работы, без которого дальнейшие действия педагога не смогут дать результатов. Помимо примарной зоны следует выявить причины плохого интонирования индивидуально у каждого ребенка.

Второй этап – работа над формированием навыка чистого интонирования путем использования различных вокальных упражнений. На этом этапе от педагога требуется большое терпение, так как он наиболее затратный по времени и усилиям. Разнообразие методов позволяет учителю выбрать наиболее приемлемый из них, отталкиваясь от причин возникновения проблемы и с учетом возрастных особенностей.

Основная задача третьего этапа – закрепление и сохранение навыка чистого интонирования. Этот этап не ограничен по длительности. Педагогу важно помнить о том, что даже после достижения результатов в работе с неточно интонирующими детьми, необходимо закреплять их на каждом уроке. То есть занятие должно строиться таким образом, чтобы в нем отводилось место для работы над качеством интонирования.

В заключение еще раз подчеркнем, что певческое развитие детей зависит от многих факторов. И задача педагога состоит в том, чтобы найти подход к каждому ребенку, увидеть и раскрыть по мере своих сил его потенциал, который часто не может проявиться из-за причин физиологического, психологического характера, а также влияния внешней среды в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ручьевская, Е. О соотношении слова и мелодии в русской камерно-вокальной музыке начала XX века [Текст] / Ручьевская Е. Работы разных лет: в 2 т. Т. 2: О вокальной музыке. – Санкт-Петербург, 2011. – С.43-90.
2. Соколова, А. Н. Я. Мясковский [Текст] / А. Соколова // История русской музыки в 10 т. / отв. ред. Келдыш Ю. Т. 10А. – Москва, 1997. – С. 356-402.
3. Акишина, Е. М. Музыка как искусство интонируемого этического смысла [Текст] / Е. М. Акишина // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2014. – №4. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-4-2014/akishina.pdf>
4. Вюнш, В. Формирование человека посредством музыки [Текст] / В. Воюнш. – Москва, 1997.
5. Емельянов, В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг [Текст] / В. В. Емельянов. – Санкт-Петербург, 2000.
6. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] / А. Н. Леонтьев. – Москва, 2001.
7. Огороднов, Д. Е. Вокально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе [Текст] / Д. Е. Огороднов. – Ленинград, 1972.
8. Стулова, Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению [Текст] / Г. П. Стулова. – Москва, 1992.
9. Юцевич, Ю. Словарь музыкальных терминов [Текст] / Ю. Юцевич. – Киев, Музыкачна Украина, 1988.

Н.А. Никитин (Красноярск)

НАЧИНАЮЩИЙ ХОРМЕЙСТЕР: СПЕЦИФИКА И ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ

*Студент 3 курса Красноярского педагогического колледжа №1
им. М. Горького.*

Науч.рук. канд.пед.наук, доц. Г.Г. Козырева

Каждый начинающий хормейстер сталкивается с целым рядом трудностей и ищет свои пути их преодоления. Особенностью работы хоровой студии «Отражение» (Муниципальное бюджетное образовательное учреждение Дополнительного образования «Центр внешкольной работы»), где автор данной статьи является руководителем, стал разновозрастный подбор детей: хоровую студию посещают 29 детей возрастом от 3 до 12 лет, что представляет особую сложность как в вокально-хоровом воспитании, так и в подборе репертуара.

Изучая историю возникновения и развития детского хорового пения, и в русской, и в западноевропейской практике можно увидеть массу примеров высокого уровня исполнительства такого рода детских хоров. На наш взгляд, главным принципом становится сочетание индивидуальной и коллективной форм работы, и в хоровой студии «Отражение» этот принцип является основным. Хоровая работа в студии – это индивидуальная подготовка маленьких певцов к репетициям (вокал), групповые (ансамбли), а также репетиции сводного хора. Последние становятся важной частью, так называемой «хоровой прививкой», где происходит процесс «взаимообучения»: передачи опыта более старших хористов «молодому поколению» на общехоровых занятиях, в процессе распевания и работы над произведениями. И, хотя основная форма в хоре групповая, большое значение имеют занятия вокалом, что даёт возможность следить за развитием голоса каждого хориста и в сжатые сроки осваивать хоровой репертуар.

Столь большой возрастной диапазон диктует ещё одну форму работы: по подгруппам, которые в студии распределяются в традиционном виде: 3–6 лет, 7–9 лет, 10–12 лет. Особенностью «распевки» в каждой группе становится учет психоэмоцио-

нальных особенностей и ведущего типа деятельности каждого возраста: у малышей она происходит преимущественно в игровой форме. Для «включения» маленьких хористов в деятельность, мы используем систему Ш. Судзуки, для «удержания» в вокально-хоровой деятельности – некоторые приемы из фонетического метода работы с детским голосом В.В. Емельянова. Но основными методиками для развития слуха и голоса как младшей группы, так и старших являются классические системы М.И. Глинки, А.В. Свешникова, К.К. Пигрова и др.

У каждой возрастной группы есть свой репертуар, соответствующий возрастным особенностям и вокальным возможностям. Особую трудность представляет репертуар «Сводного хора», в состав которого входят все дети хоровой студии. В этом случае приходится делить нагрузку в произведении: основная «доля» ложится на старшую подгруппу, а младший состав работает в силу своих возможностей. Правильный подбор исполняемых сочинений – важное условие для успешной деятельности хора.

Из большого количества проблем, встречающихся на пути начинающего хормейстера (а в данный момент автор является студентом второго курса отделения «Музыкальное образование» Красноярского педагогического колледжа №1 им. М. Горького), мы считаем наиболее важными следующие.

- Начиная работу в начале учебного года, не зная уровня подготовки и вокальных возможностей детей, мы сделали входящий контроль, целью которого стало исследование знаний хоровых навыков. Результат данной работы показал, что дети не знают дирижерских жестов, что такое «распевка», как правильно пользоваться дыханием, не понимают, как управлять своим голосом.

- Большой проблемой у всех хористов является несформированность певческого дыхания. Как показала практика работы на протяжении полугода, у малышей этот процесс идет более продуктивно, чем у старших детей, которые не могут совместить работу диафрагмы и нижних ребер, а также удерживать дыхание во время пения. Данная работа ведется в течение всего периода обучения и на каждом занятии.

- Среди дикционных трудностей следует отметить произношение шипящих и свистящих, для правильного произношения

которых нами используются специальные речевые упражнения, активизирующие работу артикуляционного аппарата и акцентирующие внимание на конкретных проблемах, а также использование различных скороговорок. Также достаточно часто слышны так называемые «подъезды» к звукам, которые появляются, если не следовать классическому правилу «в пении произносить согласные на высоте последующих гласных».

- Важным аспектом является постоянная работа над интонацией. Хоровой строй невозможен без чистого унисона.

Это лишь малая толика ежедневно встречающихся в работе начинающего хормейстера особенностей и трудностей на пути к формированию навыков коллективного музицирования, способствующего формированию личности ребёнка и содействующего раскрытию творческого потенциала.

Ю.А. Нуждина (Красноярск)

МУЛЬТИМЕДИА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

*Студентка 4 курса Красноярского педагогического колледжа №1
им. М. Горького.*

Науч.рук. канд.иск., доц. М.В. Холодова

Современное состояние российского общества характеризуется не дефицитом товаров и услуг, доверия и милосердия, прав и свобод, а прежде всего дефицитом культуры. Масштабы его проявлений адекватны объему самого понятия культура. Именно поэтому преодоление культурного дефицита, возрождение и оздоровление нашей культуры и ее дальнейшее развитие – это не только одна из актуальных задач, стоящая сегодня перед обществом, но и незаменимый инструмент, без использования которого невозможна реализация ни одного из вариантов имеющихся программ развития России [4, с. 3-4].

Особое место в социокультурной инфраструктуре принадлежит эстетической культуре. Будучи специфическим способом и результатом преобразования общества и человека, эстетическая культура является и одной из ключевых компонентов об-

щей культуры социума и, одновременно, атрибутом каждой из этих составляющих [там же].

Феномен эстетического выступает как носитель специфически человеческого отношения бесконечно многогранного, охватывающего все богатство существующих отношений в мире, но неизменно конструирующего по законам красоты. Это находит свое выражение в полифункциональном принципе эстетической культуры и ее гуманистической задачи. Формирование эстетической культуры предусматривает выработку системы художественных представлений, взглядов и убеждений, воспитание эстетической чуткости и вкуса. Эстетическая культура, как справедливо подчеркивает И.А. Конигов, – инструмент не только конструирования и совершенствования личности, но и регулятор отношений индивида с миром, гармонизации всей системы общественных отношений. В силу специфики эстетическая культура не только связывает воедино все звенья культуры общества. Будучи эффективным инструментом раскрытия всех его творческих потенциалов, она является основной движущей силой, катализатором и формой общественного прогресса [см. об этом: 4].

Основы эстетической культуры должны закладываться уже в раннем возрасте. Одновременно с этим, по мнению В.А. Сластенина [2], у детей воспитывается стремление и умение вносить элементы прекрасного во все стороны бытия, бороться против уродливого, безобразного, низменного, а также готовность к сильному проявлению себя в искусстве. Бесспорным является тот факт, что искусство – наиболее универсальное средство эстетического воспитания, концентрирующее в образно-эмоциональной форме интерпретацию всех эстетических сторон действительности, природы, труда, познания, игры, отношений людей и самого человека. Постигание языка искусства в процессе эстетического воспитания ведет к освоению учащимися приемов и принципов творческого преобразования, переосмысления явлений действительности, углублению их творческого сознания и отношения. Многообразие видов и жанров искусства адресовано всем чувственным способностям человека, его эмоциональному опыту, потребностью наслаждаться выразительностью и красотой форм материи, изяществом идей, глубиной содержания и истолкования важнейших

смыслов жизни человека, значительных общественных событий. Именно поэтому «погружать» человека в мир искусства, способствуя развитию его творческого потенциала, необходимо с как можно более раннего возраста.

В настоящее время многие образовательные учреждения получили широкий доступ к информационным ресурсам. Поэтому обучение и воспитание подрастающего поколения строится на использовании компьютера и компьютерных технологий, которые позволяют осуществлять образовательный процесс более продуктивно, эффективно и увлекательно. Одним из средств организации учебного процесса на новом уровне является использование мультимедиа, которые выступают как эффективное средство формирования художественно-эстетического вкуса.

Художественно-эстетический вкус по Б.Т. Лихачеву – это тонкое и сложное умение видеть, почувствовать, понять подлинно прекрасное или безобразное, трагическое или комическое и верно оценить его. Эстетическое сознание человека формируется в процессе его непосредственного общения с социальной действительностью, природой, искусством [см. об этом: 2]. Эстетическое общественное сознание выражается в форме искусства, оказывает огромное воздействие на субъективный мир личности, порождает многообразные и сложные переживания. Эстетические чувства, потребности и идеалы стимулируют общественно полезную деятельность, укрепляют веру в убеждения, побуждают к борьбе с тем, что мешает их претворению в жизнь. В этом и состоит главная воспитательная функция искусства [см. об этом: 1, с. 34].

Чтобы постичь и присвоить духовный мир, заключенный в произведении искусства, переосмыслить, пережить то, что воплотил в образах художник, необходимо обладать большим идейным кругозором, культурой чувств, остротой восприятия: Для этого важно с самого раннего детства вводить детей в мир подлинного, большого искусства, развивать и образовывать их эстетическое сознание.

Как отмечают исследователи, в эстетическом воспитании школьников различные виды искусства взаимодействуют между собой, комплексно воздействуя на ребенка [2]. Подобная интеграция осуществляется в результате тесных межпредметных связей в преподавании литературы, изобразительного ис-

куста и музыки. Эти дисциплины имеют своей главной целью всестороннее развитие и нравственно-эстетическое воспитание школьников, объединяют в себе элементы искусства, науки и практической деятельности.

«Музыка» как предмет художественного цикла включает в себя собственно музыку, искусство хорового пения, элементы теории и истории музыки, рассмотрение связей музыки с другими видами искусства. В рамках данного предмета осуществляется воздействие музыкой на нравственную, эстетическую и умственную сферы детской личности; обучение школьников основным видам музыкальной деятельности. Такой комплексный подход обусловлен ценностными ориентациями, нравственными и эстетическими воспитательными задачами. Музыка формирует эстетическое чувство, духовную потребность, умение любоваться красотой реальной действительности и произведений искусства.

На наш взгляд, использование мультимедиа на уроках музыки в начальной школе крайне необходимо, так как они максимально способствуют формированию художественно-эстетического вкуса. Г.М. Коджаспирова подчеркивает – компьютерные технологии являются универсальным обучающим средством, которое может быть с успехом использовано на самых различных по содержанию и организации учебных занятий [см. об этом: 3]. Отметим, что вся современная проекционная аппаратура является мультимедийной (многофункциональной). Сам термин «медиа» передает латинское *media*, переводимое как «средство, посредничество» во множественном числе. То есть «Мультимедиа» означают возможность работы с информацией в различных видах, а не только в цифровом варианте.

Информация в мультимедиа программах передается с помощью трех главных средств – графики, аудио и видео. При этом возможно достижение максимальной информационной наполняемости, как отдельных элементов визуального ряда, так и их совокупности. С помощью компьютерной графики появляется возможность максимально реализовать эстетические законы структурирования формы таким образом, что создаются изображения, представляющие собой интеграцию научного (содержание) и эстетического (форма) компонентов, восприятие которых требует минимума усилий от обучающихся.

Для повышения уровня восприятия материала одним ученикам достаточно графического сопровождения, а другим необходима анимация динамики изучаемого процесса. Например, И.Ф. Талызина [4] отмечает, что существуют индивидуальные различия в познавательной сфере людей: одни имеют зрительный тип памяти, другие – слуховой, третьи – образное мышление, а у других – абстрактно-логическое. Это означает, что одним легче воспринимать материал с помощью зрения, другим – на слух; одним требуется конкретное представление материала, а другим – схематическое и т.д.

На базе Лицея №10 г. Красноярска нами было проведено исследование с целью определения – насколько мультимедиа внедрены на уроках музыки. Инструментами исследования стали анкеты для учителей и анкеты для учащихся, включающие в себя перечень подготовленных вопросов.

Опрос учащихся проводился на параллели третьих классов, для него использовалась анкета, состоящие из шести пунктов. Результаты ответов детей можно оформить следующим образом:

- На вопрос 1 «Часто ли учитель музыки использует компьютерные презентации?» 22 учащихся ответили – Редко, 12 – Часто.
- На вопрос 2 «Часто ли учитель музыки показывает мультфильмы или кино?» - 27 детей ответили – редко, остальные 7 склонялись к ответу – Да.
- На вопрос 3 «Нравится ли тебе, когда учитель показывает мультфильмы или кино?» 32 учащихся ответили – Да, 2 – Нет.
- На вопрос 4 «Нравится ли тебе слушать музыку?» 26 учащихся ответили – Да, 7 – Нет, 2 – Иногда.
- На вопрос 5 «Нравится ли тебе слушать музыку в сопровождении видео?» 31- –Да, 2 – Нет, 1 – Иногда.
- На открытый вопрос 6 «Что тебе больше нравится на уроках музыки?» наиболее частыми ответами стали – слушание музыки, физминутки.

Вторым источником определения того, как используется мультимедиа, стала анкета учителя, содержащая восемь вопросов. По результатам опроса можно выделить следующее:

Мультимедиа чаще используется учителем музыки в случаях объяснения нового материала или закрепления старого, предпо-

читательнее в начале урока. Использование мультимедиа преследует цель: заинтересовать учащихся, а также чередовать разные виды деятельности. Наиболее частым результатом использования мультимедиа учителем музыки является повышение интереса к уроку. На вопрос «любят ли дети использование мультимедиа в учебном процессе?» учитель отвечает: – Да! И главное, по мнению педагога, использование мультимедиа, несомненно, влияет на развитие художественно-эстетического вкуса у учащихся младших классов. Также, стоит отметить, что учитель затрудняется конкретизировать, каким образом, мультимедиа влияет на развитие художественно-эстетического вкуса.

Исходя из проведенного мини-исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Мультимедиа используется на разных этапах урока музыки.
2. Детям нравятся уроки с сопровождением мультимедиа.
3. Использование мультимедиа повышает интерес к учебному материалу.
4. Использование мультимедиа предположительно влияет на развитие художественно-эстетического вкуса у учащихся младших классов.

В заключение подчеркнем, что использование мультимедиа в учебном процессе актуально и крайне необходимо в современных условиях. Являясь составной частью ИКТ-технологий, мультимедиа способны решать целый спектр задач – от дидактических до эстетических, способствуя успешному воспитанию гармоничной личности ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогика: учебник для студентов высш. учеб. заведений [Текст] / под. ред. В. А. Сластенина – 9-е изд., стер. – Москва: Издательский центр «Академия», 2008.
2. Педагогика: курс лекций [Текст] / Б. Т. Лихачев; под ред. В. А. Сластенина. – Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2010. – 647с.
3. Талызина, И. Ф. Учебное пособие для студентов педагогических уч.заведений [Текст] / И. Ф. Талызина. – Москва, 1998.
4. Эстетическая культура [Текст] / коллектив авторов РАН / Отв.ред. И. А. Конигов. – Москва, 1996.

Г.А. Поддубная (Омск)

РОЛЬ НАРОДНОЙ ПЕСНИ В ДУХОВНОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ

Преподаватель ДШИ №9

Россия XXI века переживает кризис воспитания подрастающего поколения. Нарушились традиции, порвались нити, которые связывали младшее и старшее поколения. Безжалостное обрубание своих корней, отказ от народности в воспитательном процессе ведет к бездуховности, отбивает желание у детей проявить себя творчески.

На современном этапе главная задача музыкального воспитания – повернуться лицом к народной музыке, начиная с самого раннего детства, когда еще только закладываются основные понятия у ребенка, формируется речь и мышление, развиваются способности, умения и навыки.

Сейчас лишь немногие дошкольные учреждения в своей работе опираются на национальное искусство, в частности музыкальный фольклор, изначально несущий в себе нравственность, эстетику, элементы народной мудрости и любовь к Родине в целом.

Большие потенциальные возможности патриотического воздействия заключаются в народной музыке. Народные музыкальные произведения ненавязчиво, часто в веселой игровой форме знакомят детей с обычаями и бытом русского народа, трудом, бережным отношением к природе, жизнелюбием, чувством юмора.

Ярко выплеснуть свои эмоции, выразить свое любовное отношение к тому уголку Родины, в котором он живет, ребенку помогает народная музыка. Дети учатся сопереживать, упражняются в хороших поступках, сами не замечая этого. Суть патриотического воспитания состоит в том, чтобы посеять и взрастить в детской душе семена любви к родной природе, к родному дому и семье, к истории и культуре страны, созданной трудом родных и близких людей, тех, кого зовут соотечественниками [2].

*Теоретические аспекты включения народной песни
в духовно-нравственное становление
подростающего поколения*

Современное понимание патриотизма или любви к Родине характеризуется многовариантностью, разнообразием и неоднозначностью. Спекулятивные воззрения на почве патриотизма представляют собой формы лжепатриотизма. Все они рассматриваются как преднамеренные извращения истинного смысла и значения патриотической идеи.

Воспитание является механизмом взаимодействия между поколениями, обеспечивающим вхождение подрастающих поколений в жизнь общества, становление их активными субъектами конкретного исторического процесса.

В различных исторических эпохах, в зависимости от социально-экономических условий жизни общества и господствующей в нем идеологии в воспитание вкладывали различные аспекты.

В отечественной педагогике всегда уделялось большое внимание воспитанию у подрастающих поколений нравственных качеств личности, коллективизма, гражданственности, любви к своей Родине, уважительного отношения к истории своей страны. Важным в воспитании патриотизма является общепринятое мнение о том, что этот процесс необходимо начинать в молодости. В этот период происходит формирование духовно-нравственной основы ребенка, эмоций, чувств, мышления, механизмов социальной адаптации в обществе, начинается процесс осознания себя в окружающем мире. Духовно-нравственное воспитание средствами народной песни имеет огромное значение, так как речь идет о судьбе настоящего и будущих поколений, так как наши молодые современники должны не только обладать должным объемом знаний, но они должны стать зрелыми духовно и интеллектуально(5).

Духовно-нравственное воспитание на основе отечественных произведений, русских песен, прибауток и т.д. будет воспитывать в молодом поколении качества во все времена, отличавшие русский характер: доброта, открытость, достоинство, сострадание, благородство.

В образовании и воспитании детей значительную роль играет приобщение к народному музыкальному творчеству, к народной песенной культуре, которое Н.В. Гоголь называл «звучащей историей» [1].

В воспитательно-образовательной работе предусмотрены различные виды деятельности: игра, беседа, прослушивание музыки, пение, работа с музыкально-шумовыми инструментами, разучивание основ народного танца, театрализация игровых песен, работа над выразительностью речи, изготовление масок, посещение выставок, музеев, участие в концертной деятельности с целью пропаганды народного творчества.

Особенно полезно использовать народные игры с пением и движением. Эти игры развивают интерес к пению, память, чувство ритма, умение правильно передавать мелодию. При знакомстве на уроках с прибаутками, календарным, потешным, игровым фольклором, обогащается внутренний мир ребенка. Дети с удовольствием поют приговорки, говорят и поют небылицы, постигая красоту русского языка, яркость музыкальных образов, добрый юмор.

Совместная деятельность детей создает общее эмоциональное переживание, ребята оказывают помощь друг другу при выполнении задания, сострадают, переживают неудачи и радуются успеху. Они становятся терпимее, добрее, справедливее в оценке своих действий и поступков. При подготовке фольклорных праздников происходит преобразование робких, застенчивых детей в раскрепощенных, инициативных.

Последовательное ознакомление с произведениями народного музыкального творчества помогает им лучше понять мудрость русского народа. В результате у детей развивается интерес, любовь и уважение к своему народу, восхищение его талантом. Правдиво отражая реальную жизнь, народная песня способна оказывать активное организующее, моральное воздействие на сознание детей.

Чувство любви к Родине начинается у ребенка с привязанности к дому, к природе, окружающей его, к родному селу, городу. Развитие, углубление патриотических чувств тесно связано с формированием представлений о родном крае. Поэтому необходимо постепенно расширять круг знаний о своей стране. В связи с этим особая тема бесед – о Родине.

Народные песни, их виды

Частушка – жанр русского словесно-музыкального народного творчества, короткая (обычно 4-строчная) песенка быстро-

го темпа исполнения. Частушки создаются преимущественно сельской молодёжью, исполняются на одну мелодию целыми сериями во время гуляний под гармонь, балалайку или без музыкального сопровождения. Основной эмоциональный тон - мажорный. Тематика главным образом любовно-бытовая; в современное время их доля в общей массе частушек значительно возрастает, тематический диапазон расширяется. Возникнув впервые в русском фольклоре, частушка появились затем на Украине, в Белоруссии и других республиках.

Песни свадьбы – свадебные ритуалы по ходу свадьбы «пересказывались», «комментировались», «опевались» в песнях, причитаниях, приговорах. Весь этот комплекс свадебной поэзии создавал особую поэтическую действительность, свой сценарий действия.

Поэтическая свадебная действительность отлична от реальной. Она трансформирует происходящие события: возникает фантастически-сказочный мир.

Песни рабочих сочинялись в диапазоне литературного мышления. Влияние культуры образованных сословий, распространение грамотности среди пролетариата, полный отрыв от деревенской жизни и природы – все это сказалось на поэтике рабочих песен. Многие из них сочинены явно индивидуально, причем без опоры на традиционные песенные формулы крестьянского искусства, а с оглядкой на традиции литературные. Потому строки рифмуются, лексика и образность изобилуют заимствованиями из «письменной» поэзии [2].

Дидактическая роль народной песни в воспитании подростающего поколения

Народную песню нельзя ничем заменить, особенно на начальном этапе воспитания. Родная речь и народная песня должны присутствовать в воспитании вплоть до подросткового и юношеского возраста. Только в этом случае ребенок вырастает здоровым нравственно. Народное музыкальное творчество – фольклор, является действенным средством воспитания национального характера мышления, нравственности, патриотизма, эстетического самосознания.

Овладение родной речью должно происходить одновременно с обучением родному музыкальному языку. Творческая при-

рода народного музыкального творчества велика: для каждого, даже самого маленького ребенка она дает творческий стимул к его развитию. Младенческие колыбельные песни («Баю, баюшки, баю»), пестушки и потешки («Ладушки») – это клад народной педагогики, нашедший доступные для младенцев слова и поэтические образы.

Интересно отметить, что целый пласт песен имеет четко выраженную воспитательную направленность. Колыбельные песни, пестушки, потешки, прибаутки, песни-игры готовят ребенка к жизни. Традиции русского народа, его историческое прошлое, элементы крестьянского труда, национально-психологические черты находят отражение в детских песнях. Многие забавы, игры – это как бы шуточное подражание трудовому процессу взрослых («Как под горкой под горой») [3].

90. КАК ПОД ГОРКОЙ

Весело

Музыкальный фрагмент в нотной записи. Два голоса (верхний и нижний) в 2/4 такте. Мелодия простая, ритмическая основа – четвертные и восьмые ноты. В начале и в конце фразы стоят знаки ударения (V). Под нотами дан текст песни.

Как под гор - кой, под го - рой тор - го - вал ста - рик зо - лей.
Кар - тош - ка мо - я, хся под - жа - рен на - я.

В детском фольклоре есть, наконец, жанры, имеющие полифункциональный характер, сочетающие в себе игровую и вербальную функции. К ним относятся детские сказки, детские песни, страшилки, заклички, приговоры, обрядовые песни.

Яркая образность музыкального языка народных напевов, их исполнение, включающее элементы игры, танца, декламации, красочные костюмы делают их доступными для понимания и исполнения детьми разного возраста, начиная с самых маленьких. Эти традиции народного исполнительства диктуют комплексный подход к процессу обучения.(4)

91. В ПОЛЕ НА ПРИГОРКЕ

Украинская песня

Не спеша

Музыкальный фрагмент в нотной записи. Один голос в 2/4 такте. Мелодия плавная, ритмическая основа – четвертные и восьмые ноты. В начале и в конце фразы стоят знаки ударения (V). Под нотами дан текст песни.

В по - ле на при - гор - ке за - инь - ка си - дит. Уш - ки сво - и гре - ет, и - ми ше - ве - лит,

Народное творчество является исключительно ценным дидактическим материалом в эстетическом воспитании подрастающего поколения. Яркие образы добра и зла в песнях, сказках, припевках доступны и понятны детям. Причем сказки и песни дети не просто слушают, они сами вовлекаются в сказочную игру, они -- участники и постановщики музыкально-игровых и вокально-пластических композиций, сказок, кукольных спектаклей. Игра соответствует природе дошкольника; в процессе игры ребенок органично познает новые музыкальные образы, приобретает умения и навыки, развивает свою фантазию. Причем развитие способностей происходит как бы само собою, в занимательной и увлекательной игровой форме, что лишает воспитательный процесс назидательности.

Народная песня это творческий организм, система творческого мышления народа, выработанная вековыми традициями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаров, Ю. П. Семья и формирование личности [Текст] / Ю. П. Азаров. – Москва, 2005. – С. 52 – 57.
2. Алиев, А. К. Народные традиции, обычай и их роль в формировании нового человека [Текст] / А. К. Алиев. – Москва, 2001. – С. 298.
3. Барабошкина, А. В. Сольфеджио 1 класс [Текст] / А. В. Барабошкина. – Москва: Музыка, 2007. – 73 с.
4. Маркова, Т. А. Семейные традиции в воспитании детей [Текст] / Т. А. Маркова. – Москва, 2007. – С.192 –195.
5. Суханов, И. В. Обычай, традиции и преемственность поколений [Текст] / И. В. Суханов. – Москва, 2001. – С. 43 – 48.

Т.А. Рунькова, К.А. Якобсон (Красноярск)

ВЕСЕННИЕ ХОРОВЫЕ КАПЕЛЛЫ (хроника истории фестиваля-конкурса)

*Ассистент-стажер. Засл. деятель иск. РФ, канд. иск., профессор.
Красноярская государственная академия музыки и театра*

Охватывая панорамным взглядом современную социокультурную ситуацию нашего региона, можно с уверенностью говорить о том, что Красноярск по праву считается сосредоточием

международных творческих связей, одним из богатейших культурных центров Сибири, городом, где люди поистине ценят музыку. Это подтверждает ежегодный календарь ярких культурных проектов, среди которых особо любим красноярцами международный фестиваль-конкурс «Весенние хоровые капеллы». Учредители фестиваля-конкурса – Министерство культуры Российской Федерации, Министерство культуры Красноярского края, Красноярская государственная академия музыки и театра, Красноярская краевая филармония.

История фестиваля-конкурса под бесменным руководством заслуженного деятеля искусств Российской Федерации, хормейстера и педагога К. А. Якобсона – это всегда яркий калейдоскоп интересных выступлений, смелых творческих прорывов. К. А. Якобсон выступает инициатором уникальных творческих контактов и содружеств, решает сложные профессиональные задачи, возрождая традиции исполнения вокально-симфонических и хоровых сочинений масштабными сводными составами.

По традиции в дни проведения «Весенних хоровых капелл» Красноярск становится центром встречи выдающихся хоровых дирижеров. Здесь встречаются настоящие мастера хорового искусства и, конечно, замечательные артисты хоров и ансамблей. Жители и гости города Красноярска получают уникальную возможность познакомиться с творчеством целого ряда самобытных хоровых коллективов и с разными сочинениями из богатой сокровищницы мировых музыкальных шедевров.

Каждый год из 19-летней истории фестиваля отмечен новыми интересными работами певческих коллективов и дирижеров, являя примеры плодотворного творческого сотрудничества.

Идея проведения фестиваля возникла в 1996 году. Уже первый фестиваль, проведенный в 1997 году, получил широкий общественный резонанс. На ведущих творческих площадках города в течение двух недель звучала хоровая музыка разных стилевых направлений и эпох, а участниками стали детские, студенческие и профессиональные коллективы Красноярска и Новосибирска. Кульминацией первых «Весенних хоровых капелл» стало исполнение гениальной Девятой симфонии Л. Бетховена, собравшей в едином творческом порыве несколько сотен музыкантов. Фестиваль получил счастливую творческую

путевку в жизнь, став уже на старте самым массовым проектом города (в нем приняли участие более 1,5 тысяч исполнителей), яркой культурной акцией, в рамках которой родился и уникальный коллектив – сводный смешанный хор в более чем 300 певцов с высокой исполнительской культурой, способный освоить крупные кантатно-ораториальные композиции повышенной сложности.

В рамках фестивалей 1998–2005 гг. происходило своего рода закрепление позиций, расширение деятельности: с главной сцены Красноярска звучали произведения разных жанров, среди которых музыка русских композиторов – премьера грандиозной по своим масштабам и идейно-философской концепции оратории С. Прокофьева «Иван Грозный» для чтецов, солистов и симфонического оркестра (2000), кантата «Весна» С. Рахманинова (2001), «Патетическая оратория» (2002) и «Поэма памяти Сергея Есенина» (2003) Г. Свиридова, Реквием Д. Кабалевского, посвящённый «Тем, кто погиб в борьбе с фашизмом» (исполнение было приурочено к 60-летию Победы в Великой отечественной войне (2005)).

Важным событием 2000 года стала организация I Межрегионального конкурса дирижеров для средних специальных учебных заведений, который впоследствии стал проводиться раз в 3 года. Конкурс направлен на укрепление имиджа профессии дирижера, выявление талантливой молодежи и пропаганду хорового искусства. Кроме того, в 2002 году по инициативе кафедры хорового дирижирования КГАМиТ было принято решение о создании еще одного сводного городского хора, только детского, в исполнении которого прозвучали кантаты Д. Кабалевского «Песня утра, весны и мира» (2002), О. Хромушина «Счастливая песня» (2003), Т. Смирновой «Солнцу навстречу» (2004).

В 2006 году фестиваль отмечал первую крупную дату – 10-летие со дня основания. В этом году III Всероссийский открытый международный конкурс хоровых дирижеров стал проводиться по двум номинациям: студенты ССУЗов и ВУЗов. За прошедшие годы проект показал колоссальные творческие результаты, определяющие значительный вклад в развитие русского хорового исполнительства и воспитание слушательской аудитории на лучших образцах отечественной и зарубежной музыки. Только за 10 лет на сценах Красноярска прошло свыше 70

концертов хоровой музыки, в которых приняло участие свыше 130 детских и взрослых коллективов. Юбилейные «Весенние хоровые капеллы» прошли в ознаменовании двух выдающихся для мировой музыкальной культуры дат: 250-летия со дня рождения В. Моцарта и 100-летнего юбилея Д. Шостаковича. Творческой кульминацией программы фестиваля стало премьерное исполнение двумя сводными хорами двух ярких кантатно-ораториальных произведений: поэмы «Казнь Степана Разина» Д. Шостаковича и сюиты выдающегося композитора-земляка О. Проститова «Вообразия» в исполнении детского хора.

Во время XI–XV «Весенних хоровых капелл» были исполнены сочинения зарубежных композиторов. Так, в 2008 году на фестиваль, посвященный 380-летию Красноярского края, для участия в проекте приехали на гастроли гости из Сербии – лауреат международных конкурсов академический камерный хор «Лицеум» под управлением профессора Белградского университета Милое Николича. Хор дал ряд концертов, в том числе и для студентов Сибирского федерального университета. Финальным аккордом XII капелл стало исполнение сводным хором города оратории Й. Гайдна «Времена года». В 2009 году изюминкой концертной афиши фестиваля стали гастроли замечательной американской певицы Генриетты Дэвис, исполнившей удивительные по красоте афроамериканские спиричуэлс. Также Г. Дэвис спела партию сопрано в Мессе Ф. Шуберта *Es-dur*, прозвучавшей на торжественном закрытии фестиваля в исполнении сводного хора города. В 2010 году фестиваль «Весенние хоровые капеллы» был посвящен 65-летию Победы в Великой отечественной войне и завершился красноярской премьерой грандиозного произведения английского композитора Б. Бриттена «Военный реквием», посвященного жертвам войны.

В рамках XVI «Капелл» торжественным аккордом закрытия V конкурса дирижёров стало исполнение выдающегося сочинения С. Рахманинова «Всенощное бдение». Сложность исполнения русской духовной музыки заключается в освоении жанра *a cappella*, что требует от хора максимальной внимательности, умения «слышать» и чётко следовать указаниям дирижёра. Сочинение представили слушателям хор Академии хорового искусства имени В.С. Попова, хор студентов Красноярской го-

сударственной академии музыки и театра и хоровой ансамбль солистов «Тебе поем».

На торжественном закрытии XVII фестиваля в 2013 году в исполнении сводного хора и академического симфонического оркестра прозвучал «Реквием» Дж. Верди под руководством одного из лучших дирижёров России – народного артиста Е. Бражника. В 2014 году фестиваль «Весенние хоровые капеллы» обрел особую значимость, поскольку 2014 год объявлен в России Годом культуры. На торжественном закрытии Капелл прозвучали два крупных произведения русских композиторов-классиков XX века: «Симфония псалмов» И. Стравинского и «Весенняя кантата» Г. Свиридова.

XIX международный фестиваль «Весенние хоровые капеллы»-2015 проходил в краевом центре в течение месяца. Творческими силами коллективов под управлением Е. Бражника было представлено грандиозное вокально-симфоническое полотно: кантата русского композитора С. Танеева «По прочтении псалма» – последнее сочинение композитора, которое критики называют вершиной творчества и художественным завещанием.

Сегодня фестиваль приближается к весьма значимой дате – 20-летию творческой деятельности, которое будет отмечаться весной 2016 года. Безусловно, это событие в жизни края имеет масштабное значение и привлекает большое внимание и силы со стороны участников и организаторов. На юбилейном XX фестивале в Красноярске прозвучит кантата С. Прокофьева «Александр Невский», которая была задумана по материалам музыки С. Прокофьева к одноимённому фильму выдающегося советского кинорежиссёра С. Эйзенштейна.

Хроника Международного фестиваля-конкурса «Весенних хоровых капелл» наглядно демонстрирует мощный рост хорового движения Красноярска, ставшего действительно одним из главных центров хоровой культуры России. Город имеет уникальный хоровой состав, способный освоить произведения любой сложности и являющийся «визитной карточкой» культурного движения Красноярска. Исполнение произведений разных жанров, включающих сочинения без сопровождения, вокально-симфонические партитуры, русскую духовную музыку и монументальные полотна зарубежных композиторов, говорит о повышении исполнительского профессионализма

коллективов, многие из которых «рождены» многогранной деятельностью фестиваля.

Только сейчас, с прошествием большого временного отрезка, становится ясно, каким провидческим даром обладали организаторы фестиваля, насколько их творческие идеи предвосхитили многие тенденции нашего времени. Так, в 2013 году на государственном уровне возродилось Всероссийское хоровое общество, роль которого заключается не только в развитии хорового искусства как одного из неотъемлемых элементов русской культуры, но и в духовном обогащении общества. То есть можно говорить, что и на государственном уровне внимание сосредоточено на тех же нравственно-творческих установках, которые составили фундамент «Весенних хоровых капелл», проходящих на берегах Енисея уже 19 лет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Юбилейный X Красноярский фестиваль-конкурс «Весенние хоровые капеллы»: буклет [Текст]. – Красноярск, 2006. – 9 с.
2. XVI Красноярский фестиваль-конкурс «Весенние хоровые капеллы»: буклет [Текст]. – Красноярск, 2012. – 40 с.
3. XIX Красноярский фестиваль-конкурс «Весенние хоровые капеллы»: буклет [Текст]. – Красноярск, 2015. – 32 с.
4. Музыкальная культура Красноярска: Т. 3: 1978 – 2012 [Текст]. – Красноярск. – 2012. – 430 с.

А.Б. Самбуева, С.Ф. Найко (Красноярск)

К ВОПРОСУ О ПЕРЕЛОЖЕНИИ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ФРАНЦУЗСКОГО КЛАВЕСИННОГО БАРОККО ДЛЯ МНОГОТЕМБРОВОГО ГОТОВО-ВЫБОРНОГО БАЯНА

Ассистент-стажер. Засл. арт. РФ, профессор.

Красноярская государственная академия музыки и театра

Сегодня во всём мире мы наблюдаем устойчивый интерес к музыке эпохи барокко, причём не только в среде баянистов и аккордеонистов, но и среди музыкантов других специальностей. В современном исполнительском и педагогическом репертуаре всё чаще встречаются произведения старинной, в том

числе клавесинной музыки. На практике исполнение клавесинной музыки на баяне вызывает у исполнителей ряд проблем, важнейшей из которых – проблеме особенностей переложения и интерпретации музыкального материала, зафиксированного автором в условиях клавесина, – и посвящена эта статья.

В целом, приёмы переложения в художественной музыкальной литературе не применяются изолированно. Инструментальная трансформация всегда подчинена идейно-эмоциональному содержанию и не приводит к его кардинальному переосмыслению. При этом нередко возможны различные взгляды на интерпретацию, что вполне естественно, если учесть полиинструментальный тип мышления композиторов-клавесинистов. Этот тип не слишком привязан к конкретным особенностям инструмента, в большей степени он продиктован имманентной логикой музыкального развития, композиционной моделью, взятой в качестве универсального принципа построения формы.

Сходность переложения с творческим процессом сочинения произведений, а также с интерпретацией, ставит перед автором переложения высокие требования: необходимо иметь способность к композиции, владеть баяном, иметь способности интерпретатора, быть глубоко и всесторонне знакомым со спецификой, выразительными и техническими возможностями различных инструментов. Всё, что сохраняется в процессе переложения музыкального произведения для баяна, должно быть услышано в новых темброво-динамических условиях, то есть быть творчески переосмысленным. Автору переложения, на наш взгляд, следует руководствоваться следующими основными принципами:

А) сохранение авторского замысла оригинала;

Б) соответствие изложения материала специфике звукоизвлечения и фактурным возможностям баяна;

В) удобство исполнения.

Изменение изложения оригинала в процессе переложения опирается на две группы приёмов:

1. Приёмы, направленные на преобразование отдельных компонентов фактуры;

2. Направленные на преобразование фактуры в целом.

В основу принципов переложения, по мнению Н.А. Давыдова (подробнее об этом см. [2]), можно вывести такие факторы, как:

1) Стойкость структурно-смысловых элементов музыки в сочетании с подвижностью исполнительских средств воплощения, выступающих в музыкальном образе как единый и неделимый комплекс;

2) Взаимообогащение видов исполнительского искусства на основе интонационной природы музыки и различных исполнительских традиций;

3) Индивидуальный, творческий характер исполнительской и транскрипторской интерпретации.

В заключение вспомним главный эстетический канон искусства французских клавесинистов: «Ничего длинного, утомительного, слишком серьёзного». В своей статье А. Любимов отмечает: «В клавесинном искусстве и исполнительской практике XVIII века мы встречаемся с интересным фактом – стремлением как можно точнее схватить, записать, зафиксировать, объяснить самые свободные, фантастичные, непредсказуемые решения композитора. Вместе с тем нотный текст видится настолько неполным в своих указаниях, что предполагает активное вмешательство исполнителя, интерпретацию в самом буквальном смысле слова. Композиторы совершенно сознательно давали как можно меньше указаний в области темпа, динамики, артикуляции, полагаясь на творческую личность исполнителя, призванную дополнить и окончательно реализовать записанное...» [9, с. 3]

Отточенность письма, гармония с духом аристократической культуры того времени, требует такого же отточенного исполнения, невозможного при отсутствии хотя бы одного из составляющих элементов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *À la française*. Пьесы французских композиторов в переложении Сергея Найко: Выпуск 1 / Сост. С.Ф. Найко. Ред. Н.М. Микитас. – Красноярск: Краснояр. гос. академия музыки и театра, 2006. – 56с.
2. Давыдов, Н. А. Методика переложений инструментальных произведений для баяна [Текст] / Н. А. Давыдов. – Москва: Музыка, 1982. – 173 с., нот.
3. Куперен, Ф. Искусство игры на клавесине [Ноты] / Ф. Куперен. – Москва: Музыка, 1973.- 151 с.

4. Ландовска, В. О музыке: Пер. с англ. [Текст] / В. Ландовска; - Москва: Радуга, 1991.- 438 с.
5. Ливанова, Т. И. История западноевропейской музыки до 1789 года [Текст] / Т. И. Ливанова. – Москва: Музыка, 1982.
6. Липс, Ф. Об искусстве баянной транскрипции: Теория и практика [Текст] / Ф. Липс. – Москва: Музыка, 2007.– 136 с., нот.
7. Назайкинский, Е. В. Логика музыкальной композиции [Текст] / Е. В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1982. – 319 с.
8. Орлов, В. Некоторые вопросы исполнения клавирных произведений XVI – XVIII вв. на аккордеоне // Аккордеонно-баянное исполнительство: Вопросы методики, теории и истории. [Текст]/ В. Орлов / Сост. О. М. Шаров. – Санкт-Петербург: Композитор, 2006. – 136 с.
9. Французская клавесинная музыка [Ноты] / редактор-составитель А. Любимов. – Москва: Музыка, 1988.

В.Е. Сморгва (Красноярск)

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛНЕНИЯ «ДЕТСКОГО АЛЬБОМА» П.И. ЧАЙКОВСКОГО В ДМШ И ДШИ

Преподаватель Гимназии № 12. Науч.рук. проф. А.А. Мазина

В этом году отмечается 175-летие со дня рождения выдающегося, известного на весь мир русского композитора – Петра Ильича Чайковского. В связи с этим хочется ещё раз поговорить о его гениальных творениях.

В данной статье остановимся на его произведениях, написанных для детей, а именно обратимся к «Детскому альбому» ор.39. Этот цикл пьес занимает важное место в фортепианном наследии Чайковского и по своей тематике, и по особенностям фортепианного изложения. Много публикаций, методических работ и исследований написано о нём. При сравнении разных источников приходишь к выводу – насколько сложны и неоднозначны проблемы прочтения альбома.

Первое упоминание о замысле «Детского альбома» относится к февралю 1878 года. В письме к П. Юргенсону: «Завтра примусь я за сборник миниатюрных пьес для детей» [7, с.120].

Образный строй и композиция цикла. Создание музыки для детей – сложная задача для композитора. Необходимо соединить высокое художественное начало с доступностью изложения. Существенным «условием» является предельная типизация образов, предельная узнаваемость. Этим важнейшим для детского искусства качеством в полной мере наделён «Детский альбом». Например, играя с учениками пьесу №20 («Баба Яга»), мы с ребятами пытаемся представить, как Баба Яга летает на своей метле. В №19 («Нянина сказка») можно увидеть образ няни или бабушки, рассказывающей сказку перед сном. В №9 («Новая кукла») дети с радостью вспоминают о своих прелестных куклах.

Чайковский страстно любил природу. И в этом цикле есть пьесы, отражающие её красоту: В «Зимнем утре» (№2) нам видится белый снег за окном, а в «Песне жаворонка» (№22) слышатся голоса птиц. Есть пьесы, в основе которых лежат народные мелодии. В №11 («Русская песня») использована народная протяжная песня «Голова ль моя, головушка». Мелодию №15 «Итальянской песенки» композитор записал во Флоренции от уличного мальчика-певца. «Неаполитанская песенка» (№18) основана на подлинной народной итальянской мелодии. С помощью этих пьес расширяется кругозор юных исполнителей. Например, в «Русской песне» ученик знакомится с ладовой переменностью, которая является характерной чертой русской народной песни (музыкальные фразы завершаются то в миноре, то в мажоре). Некоторые пьесы из «Детского альбома» имеют в себе полифоническое начало: «Утренняя молитва», «Русская песня», «Старинная французская песенка». Развитие полифонического слуха – важная составляющая часть работы педагога. В «Русской песне» юный исполнитель знакомится с подголосочной полифонией. Проходя в классе «Старинную французскую песенку», мы просим ученика услышать её трёхголосное изложение.

Цикл состоит из 24 пьес. В нем представлен пёстрый мир детских игр, танцев и случайных впечатлений. «Детский альбом» делится на микроциклы. Первый – «утренний» (№1, 2, 4). Второй крупный раздел – «Домашние игры и танцы». Этот раздел делится на 3 части: 1. «игры мальчиков» (№3, 5), 2. «игры девочек» (№6, 7, 9), 3. «миниатюрная танцевальная сюита»

(№8, 10, 14). Следует рассказать юным исполнителям, что «Мазурка» – это польский народный танец. «Полька» – чешский народный танец, весёлый, живой, задорный. Следующий раздел цикла – «путешествия»: по России (№ 11 – 13), по Европе (№15 – 18). Заключительный микроцикл «Возвращение домой» (№19 – 24). Драматическим центром «Детского альбома» являются (№19 – 21), и в трёх последних пьесах наступает душевный покой (№22 – 24).

В детском альбоме выстраиваются два смысловых ряда («сюжета»). Первый – «День ребенка»: игры, танцы, мечты о путешествиях. Второй – «Жизнь человека»: размышления о религии, радости и первые утраты, мысли о смерти, итоги жизни.

В каких классах начинать исполнять пьесы из «Детского альбома»? Обычно начинается знакомство с «альбомом» с №6 «Болезнь куклы» и №16 «Старинной французской песенки». А. Артоболевская в «Хрестоматии маленького пианиста» рекомендует 6 пьес из цикла (№ 8, 14, 16, 18, 20 и 24) для прохождения на втором-третьем году обучения. «Марш деревянных солдатиков», «Немецкая песенка» обычно изучается также на втором-третьем году обучения. Пьеса «Утренняя молитва» в программе ДМШ (Класс специального фортепиано. М., 1973) отнесена к наиболее сложным. В один ряд с ней встают пьесы «Зимнее утро», «Мама». «Новую куклу» проходят на первых-вторых годах обучения. «Мужик на гармонике играет» – редко исполняемый номера альбома, он больше похож на связку между №11 и №13. «Камаринская», «Сладкая грёза» и «Баба Яга» принадлежат к числу самых популярных и любимых пьес. Их обычно исполняют в средних классах ДМШ. «Мазурку» и «Итальянскую песенку» проходят на ранних этапах обучения.

Тональный план сборника. Композитор не выходит за пределы трехзначных тональностей, семнадцать из двадцати четырёх пьес написаны в мажоре, что говорит о светлом настроении музыки. Интересно сопоставить в эмоциональном и смысловом отношении пьесы, написанные в одной тональности: по четыре пьесы в тональностях G-dur, D-dur, по три в B-dur и Es-dur, две в g-moll. «Вальс» №8, «Немецкая песенка» №17 и «Неаполитанская песенка» №18 написаны в Es-dur. Многие в этих пьесах общего: левая рука выполняет функцию сопровождения (бас и гармоническое заполнение), мелодия правой руки очень вы-

разительна и грациозна. Левая рука достаточно однообразна, а основная тема должна исполняться разными штрихами.

Темпы. Все темповые ремарки Чайковского даны в издании, увидевшем свет при жизни композитора, на двух языках – русском и итальянском. В «Детском альбоме» мы встречаем уникальное авторское темповое обозначение «Тихо (Andante)». Оно встречается в пьесах «Утренняя молитва», «Шарманщик поет», «Неаполитанская песенка». В шестнадцати из двадцати четырёх пьесах композитор рекомендует спокойный характер движения. Указание «Скоро» находим в девяти пьесах. Медленные темпы встречаются всего в двух пьесах: «Похороны куклы» – «Медленно (Adagio)» и «Мужик на гармонике играет» – «Довольно медленно (Adagio)». Ритмические отклонения указаны только в «Итальянской песенке» – *ritenuto poco*. Следует отметить, что в детском альбоме допустимы некоторые агогические отклонения, связанные с художественным прочтением исполнителя.

Фактура. Для фортепианной фактуры «Детского альбома» характерен аккордовый тип изложения. В нем почти нет длинных гаммообразных пассажей, очень редко встречается арпеджированный аккомпанемент. В кантиленной пьесе типичной является фактура, где мелодия сопровождается аккордовым аккомпанементом («Сладкая греза»). В основе пианизма «Детского альбома» лежат свободные, «крупные» движения. Рука должна быть цельной, с цепкими пальцами. Создавая цикл, Чайковский учёл небольшие размеры детских рук, и всё же, на первом этапе обучения даже самые простые аккорды даются детям с трудом. Например, в «Неаполитанской песенке» в левой руке скачки между басом и аккордами требуют отдельного проучивания. Необходимо следить за свободой руки, а аккордовые шестнадцатые должны играть одним броском («рикошетом»).

Динамика. Композитор пользуется как постепенным её развитием, так и внезапными сменами тонких градаций звучностей. Но нигде в цикле не обозначено *ff*, автор предписывает шкалу динамики от *ppp* до *f*. Детям достаточно трудно сыграть *ff* свободными руками. Зачастую крещендо и диминуэндо, указанные автором, имеют фразировочное значение.

Акценты. В большинстве случаев Чайковский использует лишь два вида акцентов: *>* и *sf*, но это не говорит об однообра-

зии их исполнения. Стоит отметить, что обозначение *sf* встречается лишь в двух пьесах сборника: № 10 («Мазурка») и № 20 («Баба Яга»). В «Мазурке» композитор ставит *sf* всего два раза – в кульминации. В «Бабе Яге» *sf* мы встречаем достаточно часто, следует обратить внимание ученика, что *sf* в динамике *p* будет отличаться от *sf* на *f*.

Педаль. Педальные указания автора в «Детском альбоме» отсутствуют, но это не значит, что все пьесы нужно играть без педали. Педаль в альбоме необходимо использовать, учитывая характер, фактурные особенности и специфику исполнения пьес. В фактуре «Детского альбома» многое можно удержать пальцами. Педаль чаще несет на себе функцию художественного средства выразительности (придает тембровую окраску звучанию). В «Старинной французской песенке» мы учим брать ученика запаздывающую педаль. Во второй части «Неаполитанской песенки» используется ритмическая педаль.

Форма. В «Детском альбоме» пьесы отличаются кристальной ясностью и лаконичностью формы: двухчастная репризная, простая трёхчастная. В «Камаринской» ученик знакомится с вариационной формой. Пьесы «Утренняя молитва» и «В церкви» написаны в форме периода. «Игра в лошадки» – это настоящая токката, играется как на одном дыхании. Эта пьеса требует от ученика определённой выдержки. В «Вальсе» юный исполнитель встречается со сложной трёхчастной формой. «Неаполитанская песенка» написана в сложной двухчастной форме (следует объяснить ученику, что первая часть её состоит из запева и припева).

Артикуляция. Композитор находит точные интонации, которые передают иногда даже еле заметные, тончайшие оттенки выразительности человеческой речи и окружающего мира. Изучение «Детского альбома» может стать отличной школой артикуляции, в цикле представлена богатая палитра её видов: от *legato* и *legatissimo* в пьесах «Мама», «Старинная французская песенка», «Сладкая грёза» до *staccatissimo* в произведениях «Баба-яга» и «Игра в лошадки». Во многих пьесах сочетание точно проставленных *legato*, *nonlegato*, *staccato*, лиг, акцентов является необходимым для создания образа. Например, «Игра в лошадки» требует от ученика лёгкое, цепкое прикосновение. В средней части «Старинной французской песенки» руки ис-

полнителя должны играть разными штрихами, что трудно для начинающих. Помощь в исполнении может оказать представление оркестрового звучания.

Трудно назвать в детской русской фортепианной литературе сочинение более популярное, чем «Детский альбом» П.И. Чайковского. Несмотря на то, что альбом был написан более 125 лет назад, и многое с тех пор в жизни детей изменилось (развлечения, игры, музыка), юные артисты и сегодня с большой любовью и интересом подходят к изучению «Детского альбома». А для педагога «Детский альбом» – это превосходный учебный и методический материал. С течением времени открываются всё новые варианты прочтения гениального произведения великого композитора. Появляются новые аудиозаписи, издания и исследования. Для детской педагогики этот цикл пьес является незаменимой школой познания фортепианного исполнительского искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айзенштадт, С. А. Искусство интерпретации из сб. «Детский альбом» П.И. Чайковского. Классика XXI век. [Текст] / С. А. Айзенштадт. – Москва, 2003.
2. Браудо, И. Артикуляция [Текст] / И. Браудо. – Ленинград, 1961.
3. Зенкин, К. Фортепианная миниатюра и пути музыкального романтизма [Текст] / К. Зенкин. – Москва, 1997.
4. Кандинский-Рыбников, А., Месропова, М. О не опубликованной П.И. Чайковским первой редакции «Детского альбома»: из сб. Научные труды Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского [Текст] / А. Кандинский-Рыбников, М. Месропова // Сост. Л. В. Рощина. – Вып. 11 – Москва, 1997.
5. Николаев, А. Фортепианное наследие Чайковского [Текст] / А. Николаев. – Москва, 1949.
6. Смирнова, М. Из золотого фонда педагогического репертуара. П. Чайковский «Детский альбом» Композитор [Текст] / М. Смирнов. – Санкт-Петербург, 2009.
7. Чайковский, П. И. Полное собрание сочинений. Литературные произведения и переписка [Текст] / П. И. Чайковский. – Москва, 1962.

Е.А. Соломина, М.В. Холодова (Красноярск)
**АРТПЕДАГОГИКА В СОВРЕМЕННОЙ
СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Студентка 4 курса Красноярского педагогического колледжа №1
им. М. Горького.*

Науч.рук. канд.иск., доц. М.В. Холодова

Одной из наиболее активно развивающихся сегодня областей научного знания является артпедагогика. Как составная часть АРТ-технологий она рассматривается исследователями как инновационная педагогическая технология в системе профессионального образования.

В качестве концептуальных идей артпедагогике, которые создают ориентацию для практической деятельности, выделяются следующие [2]:

идеи гуманизации,
креативности,
интегративности
рефлексивности

Согласно исследованиям Е.А. Медведевой, О.М. Корженко и др., артпедагогика по отношению к специальному образованию представляет собой синтез двух областей научного знания – **искусства и педагогики**, обеспечивающих разработку теории и практики педагогического коррекционно-направленного процесса [см. об этом: 1; 3].

Главная цель артпедагогике состоит в художественном развитии детей (в том числе с ОВЗ) и формировании основ художественной культуры через искусство и художественно-творческую деятельность (музыкальную, изобразительную, художественно-речевую, театрализованно-игровую), социальной адаптации личности средствами искусства. То есть, сущность артпедагогике – воспитание и обучение, развитие индивида средствами искусства, формирование у него основ художественной культуры и овладение практическими умениями в разных видах творческой деятельности.

Е.А. Медведева выделяет следующие функции артпедагогике [см. об этом: 1]:

- *культурологическая* (обусловленная объективной связью личности с культурой как системой ценностей, развитием человека на основе освоения им художественной культуры, становления ее творцом);
- *образовательная* (направленная на развитие личности и освоение ею действительности посредством искусства, обеспечивающая приобретение знаний в области искусства и практических навыков в художественно-творческой деятельности);
- *воспитательная* (формирующая нравственно-эстетические, коммуникативно-рефлексивные основы личности и способствующая социокультурной ее адаптации с помощью искусства); коррекционная (содействующая профилактике, коррекции и компенсации недостатков в развитии).

Обозначим спектр психолого-педагогических проблем, которые успешно помогает решить артпедагогика [3]:

- облегчает процесс обучения и ребёнку и педагогу;
- даёт социально приемлемый выход агрессии и другим негативным чувствам и эмоциям, которые всегда присутствуют в процессе общения учителя и ученика;
- помогает наладить отношения между педагогом и ребенком, создать наиболее благоприятные условия для ведения продуктивного диалога;
- получает материал для интерпретации и диагностических заключений о ребенке.
- дает возможность прорабатывать учебный материал с опорой на имеющийся духовный и душевный опыт педагога и воспитанника, что делает знания, умения и навыки личностно значимыми;
- содействует сохранению целостности человеческой личности, воздействуя в первую очередь в процессе обучения на этическую, эстетическую, эмоциональную сферы личности ребенка;
- содействует адаптации личности в социуме, самопознанию, самоопределению, самореализации через общение к мировой культуре и через собственное творчество;
- развивает рефлексивную культуру, чувство внутреннего контроля, необходимого в процессе обучения;
- содействует развитию всех органов чувств, памяти, внимания, воли, воображения, интуиции в процессе обучения, воспитания, развития средствами искусства.

Л.Н. Комиссарова выделяет в артпедагогике два основных метода [1]:

метод воспитания и метод обучения, которые направлены на решение следующих задач:

- овладение определенными художественными средствами выражения, присущими разным видам искусства, и отображение с их помощью своих эмоций, отношения к миру, творческих замыслов;

- формирование у ребенка (в том числе с ОВЗ) с проблемами в развитии эстетического отношения к окружающему средствами разных видов искусства;

- формирование основ художественной культуры, нравственно-эстетических качеств личности детей с различными нарушениями в развитии;

- обеспечение и удовлетворение особых потребностей в воспитании и обучении лиц с отклонениями средствами разных видов искусства;

- организация коррекционно-компенсирующей, коррекционно-развивающей работы с детьми, основанной на их включении в разнообразные формы художественно-творческой деятельности.

Выбор методов и приемов воспитания и обучения в артпедагогике всегда обусловлен различными факторами: возрастными и индивидуальными особенностями и возможностями детей, их интересами, уровнем подготовки, особенностями и степенью отклонений в их развитии, целями и задачами художественного развития детей, спецификой воздействия каждого из видов искусства, профессионализмом учителя в применении арт-педагогическими технологиями и др.

Безусловно, методы и приемы художественного развития в артпедагогике должны органично соединяться с методами и приемами коррекционно-педагогической работы, что всегда требует от учителя скрупулезной подготовки. Отбор и композиция методов и приемов обучения и воспитания должны, с одной стороны, максимально способствовать художественно-эстетическому развитию, с другой – отвечать особым образовательным потребностям учащихся.

К методам воспитательного воздействия исследователи относят методы словесного разъяснения и воздействия на чувства

учащихся (убеждение, упражнение, пример), а также методы организации деятельности учащихся (приучения, упражнения) (Т.А. Ильина). Данные методы используются и в комплексном варианте, поэтому классификация их весьма условна. Среди методов убеждения ведущая роль принадлежит методам словесного воздействия, которое может осуществляться в разных формах. Например, в форме фронтальной или индивидуальной беседы с учащимися, в форме дискуссии – эстетической беседы.

Характеризуя методы обучения в артпедагогике, Ю. К. Бабанский предлагает следующую классификацию с выделением трех основных групп [см. об этом: 1]:

– методы организации учебно-воспитательной деятельности:

✓ словесные методы (рассказ, лекция, беседа о произведениях искусства, об истории их создания, об их творцах и др.);

✓ наглядные (исполнение художественных произведений, показ иллюстраций, рисунков, фотографий, предметов декоративно-прикладного искусства, скульптуры, музыкальных инструментов, различных атрибутов и т. д.);

✓ практические (упражнения в выполнении тех или иных способов действий, применяемых в разных видах художественной деятельности). Эти методы направлены на передачу педагогом учебной информации и на ее активное восприятие учащимися.

- методы стимулирования учебно-познавательной деятельности:

✓ дидактические игры;

✓ занимательные упражнения;

✓ создание ситуаций эмоциональных переживаний;

✓ метод поощрения;

✓ метод создания ситуации успеха в учебе;

✓ метод предъявления учебных требований и др.

Особо подчеркнем, что игра является максимально эффективным методом стимулирования художественной деятельности и является оптимальным средством активизации процессов непроизвольного запоминания у детей, повышения их интереса к окружающему, к разнообразной художественной деятельности. Данный метод находит свое применение в различных видах художественной деятельности детей с такими отклоне-

ниями в развитии, как нарушение слуха, зрения, задержка психического развития, умственная отсталость.

- методы контроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Конечно, границы групп подвижны и один и тот же метод может на разных этапах обучения и в разных ситуациях выполнять разные функции. Например, метод беседы на определенном этапе обучения может быть и стимулирующим методом, и методом контроля за усвоенным материалом.

Таким образом, гуманизация современного педагогического процесса выдвигает важную задачу – способствовать всеми возможными способами развитию ребенка, при этом рассматривает его и как субъект воспитания. Основываясь на личностно ориентированном и деятельностном подходах в педагогически-коррекционной работе средствами искусства, артпедагогика определяет отношения в системе «педагог – ребенок» как диалог и установление сотрудничества, создание условий для активизации творческих проявлений детей. Безусловно, артпедагогика своими целями и задачами тесно связана с педагогикой социальной. Их общим конечным результатом является обеспечение социальной адаптации ребенка с разными проблемами в развитии. Ориентиром при этом выступает положение о формировании гармоничной личности ребенка в процессе взаимодействия с окружающей действительностью и социумом.

Таким образом, артпедагогика – перспективное направление современной образовательной системы, заслуживающее углубленного исследования и практического внедрения в программы образовательных учреждений разного типа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании [Текст] / Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.
2. Клепикова, Г. И., Томашевская, О. А. Использование идей артпедагогики при изучении психолого-педагогических дисциплин [Электронный ресурс] / Г. И. Клепикова, О. А. Томашевская. – Режим доступа: <http://nsportal>.

ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2013/11/05/
ispolzovanie-idey-artpedagogiki-pri-izuchenii – (Дата обращения: 05.09.2015).

3. Корженко, О. М. Артпедагогика сегодня: цели и перспективы развития [Электронный ресурс] / О. М. Корженко, Е. А. Заргарьян // Теория и практика образования в современном мире: материалы III междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). – Санкт-Петербург: Реноме, 2013. – С. 95-97. – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/70/3855/> – (Дата обращения: 05.02.2014).
4. Кузнецова, Е. Н. Артпедагогика [Электронный ресурс] / Е. Н. Кузнецова, О. А. Томашевская. – Режим доступа:
5. <http://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2012/09/17/artpedagogika> – (Дата обращения: 05.09.2015).

Л.В. Тулаева, С.А. Кириллова (Красноярск)

ХОРОВОД КАК МНОГОГРАННЫЙ РОДОНАЧАЛЬНИК ТАНЦА

*Доцент. Студентка 3 курса. Красноярская государственная
академия музыки и театра*

Одним из основных жанров русского фольклора является хоровод. Это не только самый распространенный, но и самый древний вид русского танца. Этот танец сохраняется в народных традициях, существует почти во всех национальных традициях, несет в себе магические функции. Известно, что люди танцуют хороводы еще с эпохи палеолита, это видно по наскальным рисункам, восстановленным при раскопках.

Хороводы весьма разнообразны в своих построениях, но наиболее типичной, начальной формой построения большинства хороводов является круг. Часто можно встретить двойной круг – круг в круге. Иногда танцующие образуют два круга рядом, а иногда эти круги как бы переливаются один в другой и движение их образует рисунок «восьмерки» [1, с. 39].

Хороводы танцевали на лугу и в поле, на берегу реки и озера, на улице; девушки и молодые парни с достоинством, в медлен-

ном темпе двигались друг за другом парами, «извивающейся цепочкой», порой строились в линии напротив друг друга. Все участники ходили затейливыми рисунками. Создавалось впечатление плетения «веревочки» – друг за другом водили хоровод замысловатыми петлеобразными фигурами.

Если заглянуть вглубь веков, мы увидим различные преломления хореографического искусства в истории. Так, в Греции танцы боготворили, важнейшие события в жизни древнего эллина сопровождалась танцем, танцевали на свадьбах, поминках, в честь богов Олимпа и победителей Олимпийских игр. О характерных движениях древнегреческих танцев рассказывают множественные изображения танцовщиц и танцовщиков на барельефах, вазопись, скульптура. Описание танцев встречается в трагедиях Софокла, Эсхила, Еврипида и в комедиях Аристофана. Греческие врачи прописывали танцы как лекарство от всех болезней, особенно от меланхолии.

В Средневековье появляются простейшие танцевальные формы, которые развиваются и видоизменяются, именно здесь многие танцы берут начало, становятся различными по характерным движениям и структуре ритма.

Танцы Средневековья – преимущественно хороводные; исполнители образовывали замкнутый круг или выстраивались в «цепочку». Хороводы были мужские или женские, бывали и смешанные, у этих танцев обязательно был ведущий или ведущая, танцевальных движений практически не было, они состояли из простых шагов, изредка прыжков, руки держали на бедрах или подавали друг другу, женщина свободной рукой придерживала юбку.

Первоначальная форма танцев в Грузии, как и во многих других странах, был хоровод. Характерные героические танцы-хороводы назывались именами тех людей или в честь героических событий, о которых пелось в песнях. Дошли до нас «Перкули», воинственного характера, показывающий ловкость, силу и мастерство танцовщиков. Необычное зрелище представляет собой танец воинов – это хоровод, носящий название «Земкрело», он до сих пор широко распространен по всей Грузии. Танцовщики встают в круг, лицом к центру и кладут свои руки рядом стоящим на плечи, остальные участники этого танца строят второй ярус, встают на плечи ис-

полнителям первого круга и также кладут руки друг другу на плечи. Исполнители первого круга разными танцевальными движениями двигаются по направлению круга сначала в одну, затем в другую сторону под музыкальное сопровождение и песню.

В наше время сложно определить виды танцев, бытовавшие ранее в Азербайджане. Существовали танцы, которые имитировали процесс охоты, воинственные пляски и ритуальные танцы. До сегодняшнего дня дошел хороводный танец «Халай». При его исполнении танцовщики обычно образуют круги или линии, держась за мизинец или плечо другого танцовщика, при этом первый и последний танцовщики держат в руках по куску ткани – «мендиль». Если танец исполнялся солистом, то движение всегда начиналось с широкого хода по кругу, затем следовал ряд плавных или резких движений и заканчивался танец опять ходом по кругу. На азербайджанских свадьбах «Халай» танцуют несколько часов подряд.

Самый распространенный вид татарских танцев – круговые хороводы «Эйлан Бейла», в котором все участники игры движутся по кругу друг за другом. В центре круга находится всего одна пара: они танцуют, а затем вызывают других танцовщиков из круга занять их место, в таком порядке движется хоровод. Организованный ритм игры и пляски чаще подчеркивается общим прихлопыванием в ладоши, иногда хороводы водятся под музыку, в сопровождении гармониста.

В каждой молдавской деревне обязательно имеется просторная, хорошо утоптанная площадка, специально предоставленная для гуляний и танцев – жока. Под открытым небом, в окружении зеленых садов и виноградников. Для молдавских танцев типично расположение танцующих в общий круг, они строятся на широких, быстрых движениях, на стремительном ритме. Наиболее распространен в Молдавии задорный, стремительный танец «Молдавеняска». Под живую, темпераментную музыку, круг двигается то вправо, то влево; один из участников руководит танцем, он неожиданно сменяет ходы и движения, иногда придумывает какое-нибудь новое, замысловатое колесо, остальные внимательно следят за ним, тут же подхватывают движение. «Молдавеняска» получила широкое распростране-

ние не только в народном творчестве, но и на профессиональной балетной сцене.

Украинские народные танцы отмечены задором, весельем, мягким юмором (как отражение черт обобщенного украинского национального характера). Один из интересных примеров украинского танца – «Веснянки». Этот танец-игра состоит обычно из трех частей: начинается с зазывных песен, с ними девушки собирают подруг, проходя по всей деревне, затем собравшиеся дивчины и хлопцы, направляются на площадь, где затевают игры, хороводы с песнями и плясками. Заканчиваются «Веснянки» песней, под которую девушки расходятся по домам. Самый яркий момент «Веснянки» – хоровод, которому свойственны медленные, плавные движения. В хороводе девушки часто то сходятся в один круг, то разбиваются на несколько маленьких кружков, то завиваются «змейкой»; девушки берут в руки цветы, венки, ленты.

Показательный пример белорусского хоровода зафиксирован К. Голейзовским. Весенний хоровод представляет собой развернутое хореографическое изображение процесса ткачества. В его фигурах, называемых «навивать», «сновать», «надевать», «ткать», остроумно иллюстрировались соответствующие процессы работы, а тексты сопровождающих песен к ним отношения не имеют. По подобному же принципу были построены записанные в экспедициях хороводы «Капуста», «Мотылек», «Гусарики» [2, с. 87].

Исполнение белорусами хороводных танцев вызывает восхищение. Очевидцы, собиратели национального фольклора восклицают: «... какие очаровательные по ловкости и быстроте бывают движения хороводниц. «Карагод», образуя круг, расширялся и сужался с необыкновенной быстротой. Словно сговорившись, по команде, танцовщицы сбегались и разбегались, отклонившись назад и запрокинув голову, как ласточки, низко несущиеся над землей [2, с. 87].

Русский народный хоровод имеет свой свод правил, исполняется традиционно, украшает собой каждый народный праздник.

В России в каждом коллективе, в каждом ансамбле есть танцы-хороводы. Лучшие и наиболее яркие примеры мы

можем наблюдать в репертуаре всемирно известного Государственного академического хореографического ансамбля «Березка», организованного выдающимся хореографом-постановщиком XX века – Надеждой Надеждиной. Человек высочайшей культуры, эрудиции, она хорошо знала, какие богатства таятся в творчестве русского народа, прививала поэзию старинного хоровода классическому танцу, соединив в нем черты прошлого и настоящего. В каждом хороводе есть смысл, который понятен каждому, будь это «Лебедушка» или «Прялица», «Цепочка» или «Северное сияние». Главным танцем этого ансамбля стал хоровод «Березка». Танец исполняется женским составом ансамбля с ветками березы в руках, олицетворяя собой образ русской девушки, ее чистоту, красоту, грацию.

Великолепные хороводы можно увидеть в Красноярском государственном академическом ансамбле танца Сибири имени М. Годенко. Михаил Семенович поставил танцы, которые до сих пор идут в программе ансамбля и тепло принимаются как в России, так и за ее пределами. Это такие хороводы, как «Сибирский лирический», «У колодца», «Утушки», «Хороводная пляска с трещетками» – танцы, отмеченные грацией, изяществом и красотой. Создается впечатление, что девушки – сибирские красавицы – несут свой стан как хрустальный кубок.

На современном этапе развития народной хореографии постановщики – творцы современных интерпретаций хороводов – создают не просто танцевальные номера, а завораживающие сказки, на которых выросло не одно поколение зрителей, грандиозные зрелища, запоминающиеся на всю жизнь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Климов, А. А. Основы русского народного танца [Текст] / А. А. Климов. – Москва: Московский государственный университет культуры, 2004. – 318 с.
2. Голейзовский, К. Я. Образы русской народной хореографии [Текст] / К. Я. Гойлезовский. – Москва: Культура, 1964. – 368 с.

А.В. Тузова, М.С. Лабунец (Красноярск)

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КРАСНОЯРСКОМ ТЕАТРЕ ОПЕРЫ И БАЛЕТА

*Студентка 2 курса; ст.преподаватель. Красноярская
государственная академия музыки и театра.*

В XXI веке практически ни один театр не обходится без современных технологий. Достижения техники помогают сделать спектакли более яркими и красочными, дают широкий простор для воплощения режиссёрской задумки. Нельзя забывать о том, что современный зритель привык к динамичным спецэффектам, его трудно удивить. Поэтому театрам приходится активно пользоваться проекторами, звуковым оформлением, динамичным светом. Разберем возможные составляющие современного музыкального спектакля.

Звуковое оформление. В современных спектаклях всегда осуществляется «подзвучка» оркестра. Для этого в оркестровую яму устанавливается микрофон круговой направленности (рисунок 1).

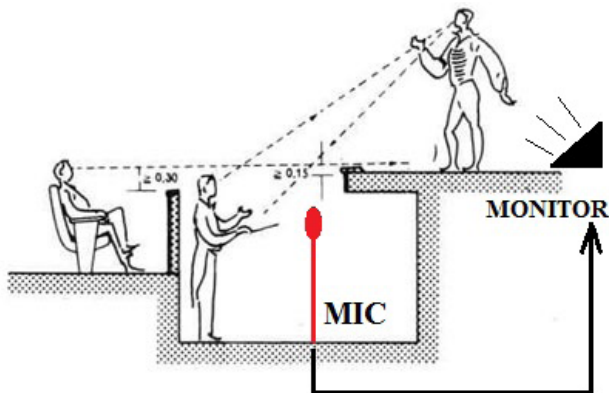


Рисунок 1

Сигнал с него поступает на мониторы, которые располагаются в кулисах. Таким образом, артисты театра могут хорошо слышать оркестр на сцене во время выступления.

Очень часто создаются спектакли, которые подразумевают размещение зрителей непосредственно на сцене. Для озвучивания такого спектакля с четырёх сторон вокруг зрительских мест располагаются мониторы на стойках. В них могут подаваться фонограммы с пульта звукорежиссёра. Оркестр в таком спектакле расположен на поднятой оркестровой яме (рисунок 2).



Рисунок 2

С появлением в театре звукорежиссёра возможности музыкального оформления спектаклей значительно выросли. Теперь сопровождать театральное действие может не только оркестр. Режиссёр представляет звукорежиссёру концепцию свой постановки. Затем звукорежиссёр подбирает музыку, музыкальные сэмплы, звуки, либо сам создаёт необходимую музыкальную композицию (для этого специально может быть приглашён композитор). После создания «звуковой дорожки» для спектакля звукорежиссёр должен присутствовать на репетициях и хорошо ознакомиться со сценарием, чтобы в нужный момент подавать фонограмму во фронтальную акустическую систему и в мониторы на сцене для артистов (рисунок 3).



Рисунок 3

Существуют постановки, где вокалисты должны петь в микрофоны и под фонограмму (это опять же стало возможным с развитием технологий и появлением в театре звукорежиссёра). В таком случае звукорежиссёр должен в нужное время подавать фонограмму во фронтальную акустическую систему и в мониторы на сцене. Также он должен следить за уровнями микрофонов.

Визуальное оформление. Всё чаще в музыкальных спектаклях применяются дым-машины и искусственный снег для достижения нужного эмоционального воздействия на зрителя (рисунок 4, 5).



Рисунок 4



Рисунок 5

Особую роль в создании атмосферы спектакля играют различные световые приборы, фонари, светильники и световые фильтры (рисунок 6, 7, 8).



Рисунок 6



Рисунок 7



Рисунок 8

Во время спектакля в оркестровую яму устанавливается камера, которая направлена на дирижёра. Она транслирует в реальном времени изображение на монитор телевизора, который прикреплён на балконе. Благодаря этому артисты на сцене могут всегда видеть дирижёрский жест, чтобы не выбиваться из темпа оркестра и вовремя вступать по руке руководителя оркестра (рисунок 9).



Рисунок 9

В современных спектаклях очень часто используются различные виды проекции. Это позволяет создавать специальные небольшие «фильмы», которые транслируются на сценическом экране. Благодаря этому, можно «предварить» (показать) завязку сюжетной линии спектакля (уже во время увертюры оркестра). Рисунок 10, 11.



Рисунок 10

рекрециванию световых потоков проектора можно создать подобие 3D изображения, либо необычные варианты декораций. Всё это помогает удерживать внимание зрителей во время постановки (рисунок 12, 13, 14, 15, 16).

Подобная проекция выполняет функцию дополнительных декораций к спектаклю, создаёт большую глубину пространства. Можно использовать сразу несколько проекторов, которые направляются на специальные зеркала, призмы или колбы. Благодаря пе-



Рисунок 11

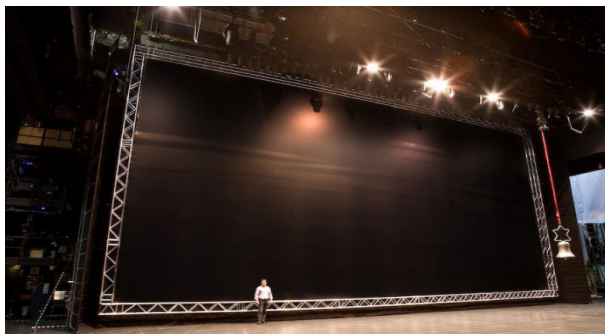


Рисунок 12



Рисунок 13

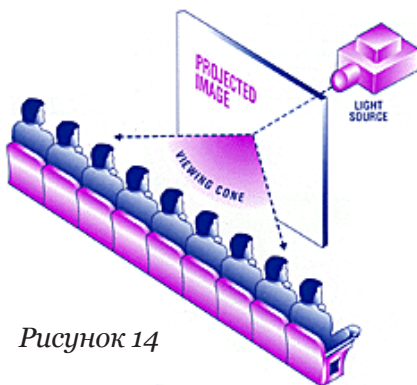


Рисунок 14



Рисунок 15



Рисунок 16

Использование камер, установленных на декорациях, позволяет визуально увеличить присутствие на сцене кордебалета или массовки, любых действующих персонажей. (Камеры снимают исполнителей во время спектакля, передают сигнал на компьютер в аппаратной. После этого видеооператор транслирует изображение с помощью проектора на экран на сцене. Вместе с камерами часто используются зеркала, которые многократно отражают живых артистов и трансляцию с проектора.) Рисунок 17, 18.



Рисунок 18

Рисунок 19

Таким образом, практика показывает, что применение современных аудиовизуальных технологий открывает широкий простор для творчества режиссёров-постановщиков, предоставляет новые возможности в трактовке классического репертуара музыкального театра.

Е.Б. Саркисян, Л.В. Тулаева (Красноярск)

ИСКУССТВО В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКЕ И СПОРТИВНЫХ БАЛЬНЫХ ТАНЦАХ

Студентка 2 курса. Доцент.

Красноярская государственная академия музыки и театра

Спорт – это особая форма жизни, в которой человек достигает высот с помощью физической и умственной работы над своим телом в процессе тренировок. Спорт составляет соревновательную деятельность, где спортсмен показывает свои достижения, над которыми он трудился определенный период и оценивается по достоинству в виде повышения спортивного разряда, материального приза, похвалы со стороны тренерского состава. Немаловажно и мнение зрителей и, конечно же, чувства достоинства и гордость родителей за своего ребенка, у которого любое достижение, хоть и маленькое, дает удовольствие и гордость за свои успехи. Чувство соперничества является важным социально-психологическим фактором.

Спорт – это целая жизнь красок, эмоций, гармонии, наслаждения, движение и здоровье. Спорт – это труд. И лишь для избранных спорт – это жизнь.

Искусство – художественное творчество в целом: архитектура литература, скульптура, театр, музыка, живопись, кино и др. Достижения в искусстве – результат упорного труда и учения в сочетании с природным талантом.

Произведение искусства является отражением интенции (усиление, стремление). Художественное содержание произведения искусства находится в особом пространстве времени, оно отличается от физического пространства времени. Искусство – искусная деятельность, которая приобретает с техническим мастерством ценность. Цель искусства – прекрасное (духовное наслаждение). Искусство – умение создавать прекрасное. И все

эти качества искусства и спорта сочетаются в эстетическом восприятии таких видов спорта, как художественная гимнастика и спортивные бальные танцы.

Художественная гимнастика – национальная гордость России. Когда наши гимнастки выходят на ковер, то все зрители смотрят с замиранием сердца, и бурные всплески эмоций происходят, когда они занимают весь пьедестал почета. Художественная гимнастика – красивый вид спорта благодаря зрелищности, музыкальности, ловкости гимнасток владением предмета, выразительности и координации движения, выносливости и силы, гибкости и артистизму. Все это помогает гимнасткам, хореография и физическая подготовка, потому что без основ классического танца и без физической выносливости, чувства ритма не одна великая гимнастка не станет ею. Это – гармоническое сочетание искусства и спорта. Очаровательные и юные гимнастики – это генофонд нации.

Развитие гимнастики начинается с 1934 года и лишь с 1938 года в Ленинграде открывается спортивно-педагогический факультет, в Высшей школе художественного движения при Государственном институте физической культуры имени П. Ф. Лесгафта. Именно художественная гимнастика родилась как вид спорта. Российская гимнастика в последнее время развивается под влиянием нынешнего Главного тренера сборной команды России профессора И.А. Виннер. Ее воспитанницы – победительницы и призеры пяти Олимпиад. Такие юные победительницы как Я. Барышина и А. Зарипова, победительница и призер на Олимпиаде в Атлантае, олимпийская чемпионка Сиднея Ю. Барсукова, покорительница Афин и первая в истории двукратная чемпионка Олимпийских игр в индивидуальном многоборье А. Кабаева. После Лондонской Олимпиады появилось новое поколение «звезд»: самая юная абсолютная чемпионка Мира и Европы за всю историю художественной гимнастики и Четырёхкратная чемпионка I Европейских Игр Я. Кудрявцева и семикратная Чемпионка Мира, четырёхкратная чемпионка Европы, чемпионка I Европейских игр 2015 года в Баку М. Мамун.

Спортивные бальные танцы – музыкальный, эстетический, захватывающий, зрелищный вид искусства, а также и вид спорта. Уже с древних времен люди выражали свои чувства и переживания в ритмических движениях под музыку. Они верили,

что танец придает божественные силы и прогоняет темных духов. В наши времена существует многочисленное разнообразие танцевального искусства: балет, народные танцы, танцы на льду, современные, джазовые, сценические, эстрадные танцы. На дискотеках танцуют так называемые бытовые, например ту-степ, брейк-данс, рок-н-ролл и другие современные направления, которые всегда в моде.

Почему спортивные балльные танцы можно считают спортом? Потому что танцору нужно упорно и каждодневно тренироваться с малых лет и долгие годы, ему нужно развиваться, ни в коем случае не стоять на месте, всегда продвигаться вперед, работать над совершенством своего тела, над физической подготовкой, над техникой исполнения танцевальных фигур, над артистизмом и много другое, чем должен обладать спортсмен – танцовщик в спорте. Как в художественной гимнастике, так и в спортивных балльных танцах все это тесно переплетается друг с другом. Без хорошей физической подготовки в спортивных балльных танцах спортсмен не сможет танцевать все десять танцев в финале соревнования. Для этого ему все время нужно находиться в танцевальной форме, что немаловажно для чемпионов, которые каждый месяц, а то и раз в две недели соревнуются между собой, и где в конце финала оценивается уже физическая подготовка спортсменов. Балльные танцы – завораживающий вид искусства и спорта, танцы, исполняемые под красивые музыкальные сопровождения, уносят танцоров, зрителей и судей в другой мир, где все гармонично и эстетично. Спортивные балльные танцы и художественная гимнастика – это путешествие во времени в прекрасный и красивый мир.

В художественной гимнастике, как и в танцах, российские танцоры считаются самыми лучшими в мире. Среди них: С. Рюпин и Е. Хворова – чемпионы России, Европы и мира, В. Карпов и М. Тзапташвили – Чемпионы мира по FreeStyle, обладатели Кубка Мира, Кубка Европы, Д. Жарков и О. Куликова – вице-чемпионы мира и Европы, двукратные чемпионы России и, конечно же, самая молодая звездная пара на сегодняшний день А. Цатурян и С. Гудыно, чемпионы России, мира и Европы по латиноамериканским танцам, финалисты и призеры многих престижных российских и международных соревнований. В танцах выигрывает тот, кто лучше показывает технику испол-

нения фигур и проявляет свою индивидуальность во время музыкального сопровождения, это и объединяет танцы с художественной гимнастикой.

В последнее время появляется много утверждений, что спорт и искусство взаимосвязаны. К.Я. Голейзовский в журнале «Театр» утверждал, что спорт является искусством.

Н. Pouret в докладе на 4-й сессии Международной Олимпийской академии заявил, что «искусство – спорт, а спорт – искусство; между ними нет никаких границ или отличий. Оба они являются выражением универсального языка» [1, с. 117]. Б. Лоу в книге «Красота спорта» размышлял над вопросом: «Является ли бейсболист, спринтер, футболист или боксер артистом так же, как скрипач, балетный танцовщик, дирижер?» [2, с. 95]. И отвечает: «...как живописцу краски и холст, так спортсмену для демонстрации искусства служит его собственное тело. И его искусство может существовать как ради самого процесса исключительно (процесс самовыражения), так и результата ради (включая общественное признание и материальное вознаграждение). А это значит, что оно ничем не отличается от художественной деятельности любого другого артиста. Разумеется, конечные результаты (произведения искусства) разнятся – живопись и скульптура остаются потомкам, а танец живет только пока исполняется, и в этом спектре «различий» есть место и для спорта, Точнее, он должен располагаться в этом спектре ближе к танцу» [2, с. 92–93]. Танцы и гимнастика в первую очередь, служат для саморазвития, танцы и гимнастика очень сильно расширяют кругозор – это общение, эмоции, это собственное самообразование. И в завершении закончим цитатой И. Гончарова: «Серьезное искусство, как и всякое серьезное дело, требует всей жизни» [3, с. 27].

ЛИТЕРАТУРА

1. Pouret, Henry. Sport Art [Text] / Henry Pouret // Report of the Fourth Summer Session of the international Olympic Academy. – Athens, 1964. – 254 с.
2. Лоу, Б. Красота спорта [Текст] / Б. Лоу / пер. с англ. И.Л.Моничев; под общ.ред. В. И. Столяров. – Москва: Радуга, 1984. – 256 с.
3. Иванова, Ю.А. Афоризмы. Сила искусств [Текст] / Ю. А. Иванова. – Харьков: Фолио, 2007.– 214 с.

Л.В. Тулаева, И.П. Игнатьева (Красноярск)

ОСОБЕННОСТИ ПРИЕМОВ КОМПОЗИЦИИ. ШЕСТЬ ТОЧЕК ЗРЕНИЯ

*Доцент. Студентка 4 курса. Красноярская государственная
академия музыки и театра*

Выявление особенностей композиционных приемов создает альтернативу традиционным подходам к режиссерской работе. Они представляют собой четкую процедуру и отношения, которые не иерархичны, практичны и совместимы по своей природе. Отношения между человеком и пространством позволяют сделать свежий выбор в генерации действия на сцене – на основе понимания этого пространства и времени, в котором происходит событие.

В 1923 году К. С. Станиславский и труппа Московского художественного театра с репертуаром пьес М. Горького и А. Чехова посетили США. Композиционный подход к действию на сцене имел огромное влияние на молодых американских театральных художников. Театральная общественность была в предвкушении свежих идей, новаций, наконец, целого художественного направления, рожденного в российской столице в 1898 году. Дэвид Беласко в открытом письме на страницах «New York Times» писал: «Спектакли Художественного театра – это исключительное явление современного театра. Они заставляют ими восхищаться и одновременно учат наших актеров, показывают им, в каком направлении они должны совершенствоваться и каким должен быть их метод» [1, с. 5].

Однако системы Станиславского была несколько трансформирована на «американской почве», произошла её американизация. Вместо фиксации эмоций, американская методика была направлена на тренировку «диких чувств» в контексте фактической физической, вербальной и образной ситуации, в которой актеры оказываются вместе. Еще одно заблуждение из «Метода о действии» (так называли систему Станиславского в США) предполагает, что на сцене все действия мотивированы исключительно психологическим намерением. Поэтому мы часто сталкиваемся с актерами, которым нужно знать: «Какова

моя цель?» или «Что я хочу?», прежде чем они готовы сделать шаг. Часто это сопротивление сопровождается заявлением: «Мой герой не будет делать этого» [3, с. 16, 17].

Вторая половина XX века в американском искусстве прошла под знаком масштабного культурного переворота. Это связано с такими событиями, как протесты против войны во Вьетнаме, марши за гражданские права, рождение абстрактного экспрессионизма, постмодернизма и минимализма. В течение 1960-х годов культурный взрыв и художественная революция набирали обороты в Нью-Йорке, а затем распространились по всей стране. Произошедшие события в целом изменили роль художника в мире. Внезапная творческая активность была подобна глотку свежего воздуха для многих молодых людей, включая группу артистов из «The Judson Church Theater», которые объединились вместе в церкви Джадсон в Нью-Йорке. Эта группа включала в себя молодых художников, композиторов, режиссёров и танцоров, среди которых были Ивона Райнер, Триша Браун, Дэвид Гордон, Стив Пакстон и другие. Молодые артисты хотели освободить хореографию от психологии и традиционной драмы. Они словно бы спрашивали: «Что такое танец? Если слон качает своим хоботом – это танец? Если человек идет по сцене – это танец?» [3, с. 4].

В композиции танца были расставлены новые смысловые акценты. Группа хотела действовать демократично со всеми участниками творческого процесса, имеющими равный доступ к возможности стать частью перформанса. В импровизации каждый участник имел одинаковую возможность «создать случай». Любой объект, часть тела могли иметь такое же значение, как человеческое тело в целом. Произнесенное слово оказалось на равных с жестом. Слово бы отменялись традиционные иерархические связи между компонентами хореографической композиции.

«The Judson Church Theater» – пионеры постмодернизма – создали «площадку», на которой базируется современная хореография. Они отвергнули настойчивость танца модерн от социальных сообщений и виртуозной техники и заменили всё это на внутренние решения, структуры, правила или проблемы, что сделало в дальнейшем танец таким, каким мы его видим сейчас. Все движения, происходившие во время работы над этими

проблемами, постепенно становились искусством. Эта философия лежит в основе всей композиции современного спектакля.

Позже, в 1979 году, хореограф Мэри Оверли из Нью-Йоркского университета с факультета ETW (Experimental Theatre Wing – экспериментальное театральное крыло) – создала методику композиции «Viewpoints» («Шесть точек зрения»), предназначенную для хореографии, театра и актерского тренинга. Эта методика обеспечивала «словарный запас» для размышлений и импровизации в сценическом действии. Мэри подошла со своими идеями к структуре танцевальной импровизации во времени и пространстве. Она предложила шесть точек зрения на композицию современного спектакля: пространство, форма, время, эмоция, движение и история. Хореограф стала применять эти принципы не только в своей работе, но и в педагогике. Ее работа оказала влияние на несколько последующих поколений хореографов.

«Viewpoints» – это система мнемонического устройства для шести элементов точек зрения (фактическое и оригинальное сокращение SSTEMS: Space, Shape, Time, Emotion, Movement, Story). Все эти элементы Мэри считает наиболее важными при построении композиции современного танца. Классический период в искусстве перформанса, где «история» всегда превалирует над другими элементами, остается в прошлом. Появляется новая постмодернистская традиция: нет никакой иерархии в различных элементах, которые делают «театр». Рассмотрим шесть составляющих методики «Viewpoints».

Пространство: Архитектура – физическая среда, пространство, и все, что принадлежит ему или его представляет, в том числе постоянные и непостоянные признаки. Пространственные отношения – расстояние между объектами на сцене; одно тело по отношению к другому, группе или архитектуре. Топография – движение по ландшафту, узор пола, дизайн и цвета.

Форма: Форма – контур или контуры тел в пространстве; форма тела сама по себе, по отношению к другим органам, или в отношении к архитектуре; линии, кривые, углы, арки, всё стационарное или в движении. Жест – а) поведенческий жест (реалистичный жест, принадлежащий к физическому миру, как мы наблюдаем это каждый день); б) выразительный жест (абстрактный или символический жест выражения внутренне-

го состояния или эмоций; он не предназначен в качестве ответственного или реалистичного жеста).

Время: Темп – как быстро или медленно что-то случается на сцене. Продолжительность – как долго происходит событие во времени; как долго человек или группа поддерживает особое движение, темп, жест и т.д., прежде чем оно меняется. Кинестетический ответ – спонтанная реакция на движения, что происходит за пределами себя; инстинктивная реакция на внешний раздражитель. Повторение – а) внутренние (повторяемое движение сделано с собственным телом) и б) внешние факторы (повторяющиеся движения происходят за пределами своего тела).

Эмоции: Психологическое повествование содержания в контексте с движением.

Движение: Движение тела, различные способы перемещения. Движение в разных частях тела.

История: Способность воспринимать, видеть и понимать логические системы как расположение собранной информации.

Все различные элементы влияют друг на друга и на работу вместе. Они могут «вызвать» изменения в другом элементе. Например, форма вашего тела может нести определенную эмоцию и т.д.

Актеры должны сначала сосредоточиться на изоляции каждого отдельного элемента из «Viewpoints» до их совместной работы. Часто бывает, что исполнитель находит только один из элементов, приходит к нему естественно и работает только с ним. Осознание получения доступа к другим элементам – плодотворная совместная работа, чтобы познакомиться с ними.

Таким образом, можно сказать, что «Viewpoints» – это воплощение философии постмодернизма. Перейти от модернистского восприятия, подчеркивающего необходимость однозначного вывода, к постмодернистскому, нацеленному на диалог и на естественно вытекающее, а не искусственно созданное решение, – задача сверхсложная. Постмодернизм не стремится к оценочности и определенности, делая упор на всеохватность и равенство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева, Е. А. Осмысление системы Станиславского в Американской театральной культуре [Текст]: Автореферат ... – Москва: ГИТИС, 2008.

2. Шесть точек зрения [Электронный ресурс] // Википедия: свободная электронная энциклопедия: на русском языке – 2015. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Шесть_точек_зрения – (Дата обращения: 24.09.2015).
3. Bogart Anne, Landau Tina. The Viewpoints book (A practical guide to viewpoints and composition) [Text] – New York: Theatre communications group, 2005.

Е.Ю. Черникова (Сургут)

**РАЗВИВАЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ
КОЛЛЕКТИВНОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ
В МЛАДШИХ КЛАССАХ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ**

*Студентка 2 курса Южно-Уральского государственного
института искусств им. П.И. Чайковского. Науч.рук. Е.Р. Сизова,
докт. пед. наук, проф.*

В отличие от взрослого, мышление ребёнка более конкретно и образно, именно поэтому ему легче познавать окружающий мир с помощью игры и действий, направленных на изучение нового материала. Поэтому важно найти такой подход к обучению детей, который повысит интерес у учащихся к изучению нового материала и поможет в короткий промежуток времени эффективно помочь в его изучении.

Учитывая требования Федерального Государственного образовательного стандарта, знакомство с шедеврами мировой музыкальной литературы на уроках музыки в школе – это неотъемлемая часть общего воспитания школьников в реализации программы музыкального воспитания. Знакомя воспитанников с классической музыкой, нужно учитывать их возрастные особенности. В данной статье мы рассмотрим такой важный возрастной период, как период младшего школьного возраста, к концу которого, а именно, к двенадцати годам, интеллектуальный потенциал ребенка доходит наибольшей степени активности.

Ученые признают, что способности интеллекта в этом возрасте добираются до самой вершины. Автор книги «Музыка в детской душе» Г. Побережная пишет: «Реализация достигнуто-

го в этой жизненной точке составит содержание всей последующей жизни. Разумеется, период от 7 до 12 лет должен быть максимально плодотворным. Что здесь не будет посеяно – уже никогда не взойдет» [1, с. 58].

Автор обращает особенное внимание в рассматриваемом нами возрасте на звуковой «климат» детей. Она говорит о том, что в этом возрасте нужно регулярно ходить с ребёнком на концерты и знакомить его с живой классической музыкой. «Живая музыка – это энергия жизни, своего рода витамины. Эта живая энергия должна пройти, как животворящий ток, пронзить существо ребенка. Если до 12 лет не произошла его гармонизация, не был разбужен и востребован его генетический потенциал, классику потом не воспринять. Любовь к ней потом не привить» [1, с.59].

На основании этих слов можно утверждать, что главной педагогической задачей в работе учителя музыки в общеобразовательной школе является приобщение подрастающего поколения к классической музыке, которая в свою очередь обладает колоссальной положительной силой воздействия на эмоциональное состояние учащихся, на их поведение и даже коррекцию психологических отклонений. Соответственно, актуальным является вопрос – какие меры должен предпринять в своей педагогической практике учитель музыки для качественного и эффективного ознакомления младших школьников с произведениями композиторов, учитывая требования ФГОС музыкального воспитания в начальной школе.

Так как для детей младшего школьного возраста характерна неусидчивость и невнимательность, целесообразно в данной ситуации подобрать такой подход к ознакомлению с классической музыкой, который предполагает активную практическую деятельность, в ходе которой каждый из учеников будет активно взаимодействовать с музыкой. Один из возможных видов такой работы – это коллективное музицирование.

На уроках музыки в школе занятие игрой на детских музыкальных инструментах является излюбленным делом учащихся. Оно повышает интерес воспитанников к изучению предмета музыки, к знакомству с мировой музыкальной литературой через исполнение произведений великих композиторов на музыкальных инструментах, что очень способствует быстрому запомина-

нию исполняемой музыки и её авторов. Яркий, неподдельный интерес детей к музицированию отмечают все без исключения исследователи и педагоги, работающие над этой проблемой. Известно, что выдающиеся музыканты и педагоги Б. Асафьев, Б. Яворский, Карл Орф уделяли особое значение музыкальному воспитанию средствами активных форм музыкальной деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Прежде всего, следует отметить значимость влияния музыки на детей, на понимание смысла музыкальной деятельности и сущности тех процессов, которые происходят в психике человека, вступающего в общение с музыкой. Наиболее ярко психологические аспекты музыкальной деятельности проявляются в процессе инструментального музицирования, которое рассматривается современными исследователями как потребность человека пережить положительные эмоции, получить удовольствие от общения с музыкой, как стремление к полноте выражения чувств в игре. Об этом пишет известный ученый, музыкант-педагог Г. А. Праслова в статье об инструментальном музицировании как средстве активной музыкотерапии [4]. Она подчеркивает, что главным развивающим фактором, возникающим у детей при игре на музыкальных инструментах, является положительная эмоция, которая позволяет снять существующие блоки и зажимы и ощутить активное и свободное музыкальное действие, неразрывно связанное с творчеством. Эта положительная эмоция впоследствии актуализирует мотивацию к художественно-творческой реализации личности ребёнка [4].

Практика показывает, что регулярные занятия игрой на музыкальных инструментах благоприятно влияют на успешное обучение школьников не только по предмету «Музыка», но и по другим дисциплинам. Психологами установлено, что в процессе коллективной игры на музыкальных инструментах у детей развиваются коммуникативные и творческие способности, повышается интерес к музыкальным занятиям, такие занятия способствуют развитию музыкальной памяти, внимания, помогают преодолению излишней застенчивости, расширяют музыкальное воспитание детей [3, с. 20].

Немецкий психолог Г.Г. Декер-Фойгт отмечает, что инструментальная импровизация как творческая игра «позволяет проникнуть в структуры переживаний и поведения человека»

[2, с. 192], понять его внутреннее состояние. Это, в свою очередь, помогает педагогу установить контакт с учеником и выстроить конструктивное взаимодействие, подобрать интересный для ученика музыкальный материал и произведения классической музыки для исполнения на уроках.

Получая положительные эмоции от игры на музыкальных инструментах со своими одноклассниками, у учащихся начинает проявляться интерес к изучению классической музыки и творчества композиторов, создавших ее. Так как игра на инструментах происходит в коллективе, то у детей в процессе игры, с помощью такого музыкального общения активно формируются коммуникативные способности и навыки взаимодействия со сверстниками.

Наш собственный опыт педагогической деятельности показывает, что на уроках музыки в школе, в ходе которых применяется коллективная игра на музыкальных инструментах, ребята очень внимательно слушают указания учителя и старательно выполняют стоящие перед ними образовательные задачи. Наблюдалось, что неусидчивые дети, испытывают высокий интерес и потребность в музицировании как в естественной ритмической деятельности, которая обусловлена самой природой, они становятся более организованными, сконцентрированными, что позволяет добиться высоких результатов на уроках музыки.

Были отмечены случаи, когда находящиеся в конфликте дети, посетив урок музыки с участием в коллективном музицировании, естественным образом преодолевали негативный настрой друг к другу и уходили с занятия уже в приподнятом настроении и с улыбкой на лицах.

Например, такой результат был достигнут в процессе коллективного музыкального общения, где девочкам, вместе с другими одноклассниками, пришлось совместно выполнить следующие задания: нужно было подобрать подходящие музыкальные инструменты и импровизировать на них свой ритмический рисунок к пьесе из детского альбома П.И. Чайковского «Болельщик куклы». Прочувствовав образ этого произведения, и вполне успешно справившись с поставленной задачей в коллективной деятельности, девочкам удалось наладить между собой взаимоотношения.

Практика показывает, что коллективное музицирование оказывает положительное влияние и на детей, имеющих психологические проблемы в общении. Так, малообщительный мальчик, который совсем недавно был отдалён от своего школьного коллектива, в процессе занятий коллективным музицированием постепенно становился общительнее, приобретал друзей и проявлял интерес к организации совместных игр на переменах, чего ранее никогда не наблюдалось.

Таким образом, учитывая положительное воздействие коллективного музицирования на психологическую и коммуникативную сферы ребенка, можно эффективно использовать его как средство приобщения детей к классической музыке и формирования мотивации к ее дальнейшему углубленному изучению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Побережная, Г. И. Музыка в детской душе [Текст] / Г. И. Побережная. – Киев: Издательство «Рада», 2007.
2. Декер-Фойгт, Г. Г. Введение в музыкотерапию [Текст] / Г. Г. Декер-Фойгт. – Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2003.
3. Кононова, Н. Г. Обучение дошкольников игре на детских музыкальных инструментах [Текст] / Н.Г. Кононова. – Москва: «Просвещение», 1990.
4. Праслова, Г.А. Инструментальное музицирование как средство активной музыкотерапии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tombraider6.narod.ru/lib/mm/muzykoterapija_v_muzykalnom_obraz/praslova_g.a._instrumentalnoe_muz.html (дата обращения 26.06.2014).

О.А. Шистерова, М.В. Холодова

СТАРЫЕ – НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ. ОТ ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ – К РЕЗУЛЬТАТАМ ОБУЧЕНИЯ

*Студентка 3 курса; канд.иск., доц. кафедры истории музыки.
Красноярская государственная академия музыки и театра*

В условиях новых социальных преобразований в современной России образование становится важнейшим ресурсом социально-экономического, политического и

культурного развития страны. Сегодня, человек *обучаемый* стал более востребован, чем человек *обученный*, а его *успешность* теперь определяет *не пассивный энциклопедический запас знаний*, а способность компетентно использовать знания и инновации в жизни. То есть акцент переносится с «усвоения знаний» на формирование «компетентностей». Основными двигателями этих изменений должны стать инновации, позволяющие переступить порог из знаниевой парадигмы в деятельностьную. Создание этого процесса в сфере образования является приоритетной целью национальной образовательной политики России, составляя содержание широкого обсуждаемого сегодня проекта «Наша новая школа».

Содержание образования состоит из трёх основных структурных элементов: **опыта познавательной деятельности** (знаний); **опыта осуществления известных способов деятельности** (умение действовать по шаблону); **опыта творческой деятельности** (умение принимать качественные решения в проблемных ситуациях). Изучение этих трех типов опыта позволяет выработать у учащихся способности (потенциал) для осуществления сложных видов действия. Эти способности (умения) в современной педагогической литературе называют компетентностями.

Педагогические инновации как инструмент для формирования новой парадигмы могут осуществляться как за счет собственных ресурсов образовательной системы, так и за счет новых средств – оборудования, технологий. Новые образовательные технологии сопровождают результаты значительных научных исследований ученых и педагогов, среди них В. Шаталов, А. Тубельский. Г.И. Ибрагимов, В.А. Сластенин и других. На сегодняшний день ведется много дискуссий, что нужно рассматривать как технологию, а что продолжает оставаться методом.

Рассматривая различия технологии от методики, профессор А. Кушнир, в частности, подчеркивает, что технология разнится своей воспроизводимостью результатов, отсутствием многих «если»: если высокопрофессиональный педагог, талантливые дети, финансируемая школа... Уже стало привычным, что методика возникает в результате обобщения опыта или изобретения нового способа представления знаний. Технология же проектируется, исходя из конкретных условий и ориентируясь

на заданный, а не предполагаемый результат. Проектирование учебных технологий в отличие от методического «обобщения опыта» не знает заключения «невозможно». Технология не допускает вариативности, ее главное назначение – получить гарантированный результат.

В данной статье, мы рассмотрим лишь малую часть технологий, которые считаются инновационными.

Технология концентрированного обучения – представляет собой интерпретацию закрепленных в педагогической практике методов «погружения в предмет». Объяснение актуальности заключается в том, что: в соответствии с классно-урочной системой организации процесса обучения содержание обучения в учебных программах и учебниках искусственно разбито на относительно самостоятельные логически завершенные разделы, темы, параграфы. Каждый урок предполагает изучение конкретной узкой темы в течение 45 минут. В день преподают по 3-6 разнородных дисциплин, в неделю – 8-11. Усвоение учебной дисциплины при такой организации обучения растягивается на длительное время. Есть факты, когда предметы, рассчитанные на 34 часа, изучаются в течение целого учебного года – уроки по ним включаются в расписание не более одного раза в неделю. Подобная раздробленная организация учебного процесса приводит к «разорванному» усвоению знаний. И связано это с тем, что она противоречит психологическим законам усвоения информации. Поскольку урок от урока стоит далеко по времени, то полученная на одном занятии информация до следующего урока большей частью забывается.

Г.И. Ибрагимов убедительно доказывает, что подобное, сильно рассредоточенное во времени изучение предметов – это неэффективный, противоречащий закономерностям физиологии и психологии восприятия и запоминания информации человеком способ организации учебного процесса. Также исследователь особо подчеркивает, что недостаток сложившейся организации учебного процесса состоит и в том, что она не в состоянии учитывать закономерности динамики работоспособности педагогов и учащихся в течение дня, недели и т.д. [см. об этом: 1]. А как раз концентрированное обучение – особая технология организации учебного процесса, при которой внимание педагогов и учащихся сосредоточивается на более глубоком изучении каж-

дого предмета за счет объединения уроков в блоки, сокращения числа параллельно изучаемых дисциплин в течение учебного дня, недели. Цель такого обучения состоит в повышении качества обучения и воспитания учащихся через создание оптимальной организационной структуры учебного процесса, сближение обучения с естественными психологическими особенностями человеческого воспитания. Особая значимость технологии заключается в том, что построение учебного процесса обеспечивает преодоление раздробленности содержания и связывает элементы обучения в единое целое, обеспечивает восприятие, углубленное и прочное усвоение учащимися целостных завершенных блоков изучаемого материала.

Весьма любопытна современная западная **технология «Think Global»** или **«Школа без стен»**, созданная на основе компьютерных программ. Данная технология предполагает обязательное путешествие учащихся по странам, поэтому студенты должны освоить базовый словарный запас языка принимающего города. В дополнение к традиционным предметам учебная программа включает исследования и персональные проекты в каждом новом городе, гостевые лекции и семинары. Отметим, что эта инновационная технология, позволяет формировать ряд важнейших компетентностей, необходимых ученику в его социальной деятельности.

Продолжает оставаться одной из популярных и актуальных с 60-х годов XX столетия **технология развивающего обучения**, не видоизменившаяся от требований и запросов в обществе и образовании? Ученые исходят из того, что развивающий характер обучения связан, прежде всего, с тем, что его содержание построено на теоретических знаниях. Основу системы теоретических знаний составляют содержательные обобщения – постижение предмета не через его наглядное, внешнее сходство с другими, а через скрытые конкретные взаимосвязи. Проблемное изложение знаний предполагает не только сообщение учеником научных выводов, но по возможности проведение их по пути открытия, заставляя следить за диалектическим движением мысли и делая соучастниками научного поиска. Учебная задача в технологии развивающего обучения похожа на проблемную ситуацию, но решение ее состоит не в нахождении конкретного выхода, а в отыскании общего способа

действия, принципа решения целого класса аналогичных задач. Особенность методики составляет целенаправленная учебная деятельность – особая форма активности обучаемого, направленная на изменение самого себя как субъекта учения.

Подводя некоторые итоги, подчеркнем, что рождение педагогических технологий – это оперативный и закономерный ответ на запросы современного общества и как следствие – постоянное движение вперед, развития и усовершенствование методов педагогики. Поэтому педагогические инновации – это неотъемлемая часть развития педагогики, что необходимо для совершенствования системы образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ибрагимов, Г. И. Опыт концентрированного обучения в школе [Текст] / Г. И. Ибрагимов // Народное образование. – 1993. – № 4. – С. 27 – 31.
2. Подласый, И. П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. [Текст] / И. П. Подласый. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001 – Кн.1. – 576 с.

В.А. Вавилов, М.М. Лучкина

ГЕРОИ «КАРМЕН» П. МЕРИМЕ – Ж. БИЗЕ СКВОЗЬ ПРИЗМУ РЕЖИССЕРСКОГО ЗАМЫСЛА

Засл. арт. РФ, доцент, зав. каф. оперной подготовки.

Канд. иск., доцент кафедры истории музыки.

Красноярская государственная академия музыки и театра

При постановке «Кармен» Жоржа Бизе на оперной сцене перед режиссером встает непростая задача: сохранить баланс между своеобразием очередной постановки и раскрытием изначальных смыслов, заложенных в «Кармен» как Мериме-писателем, так и Бизе-композителем (в содружестве с либреттистами А. Мельяком и Л. Галеви). Тем более, что не всегда эти идеи «лежат на поверхности» сюжетного развертывания. Фабула «Кармен» действительно сложна и богата. В данной работе будет представлен один из возможных вариантов её режиссерской интерпретации.

Кто эти люди, основные персонажи оперы, – Кармен, Хозе, Эскамильо и Микаэла? Откуда они, какие мотивы движут их поступками?

Кармен – молодая цыганка, необыкновенной красоты, работница сигаретной фабрики в Севилье, но работа является лишь маскировкой её настоящего ремесла. Цыганка – одна из членов большой и опасной банды контрабандистов в Испании, руководимой жестоким Данкайро. Благодаря ловкости Данкайро, банде на протяжении многих лет удаётся уходить от преследования полиции. Таверна «Лилас Пастья» является притоном контрабандистов.

Данкайро обучил Кармен преступному ремеслу (в т.ч. и искусству соблазнения), считая теперь её своей собственностью и, по сути, «товаром». Для Кармен, не познавшей в своей жизни большого настоящего чувства, любовь – это игра, риск и деньги. (Отчасти, в этом можно усмотреть параллель с другой знаменитой оперной героиней – Виолеттой из «Травиаты» Дж. Верди.)

Кармен выполняет в банде роль «шеф-дамы», в обязанности которой входит «решение конфликтов» с таможней, полицией и военными, прибегая к искусству соблазнения. В банде есть и другие «дамы» – Фраскита и Мерседес, но они не цыганки.

Красота и эротическая экстравагантность Кармен делают её центром внимания в любом обществе. Такое магнетическое воздействие на окружающих можно объяснить неосознанной жадной героини в поисках настоящей любви. Она, как и героиня оперы «Травиата», склонна презирать и высмеивать любовь как таковую, ведь женщина, отдавшись мужчине, оказывается в его власти. Кармен же самой нравится владеть мужчинами, властвовать над ними, а то, что люди называют любовью, кажется ей глупым и смешным. Кармен считает себя свободной от «безумия» любви, однако роковым образом сама становится жертвой большого всеохватывающего чувства, что и приводит к трагедии.

Хозе – простой крестьянский парень из Наварры. Крепкий, неглупый, воспитанный матерью в строгих католических правилах. Юноша вспыльчив (как и всякий наваррец). Он имел несчастье во время игры заспорить с товарищем и смертельно ранить его. Спасаясь бегством, Хозе покинул родную деревню и записался в драгунский полк в Севилье. Его зачисляют в

роту, которая несёт караульную службу возле табачной фабрики, потому что местная полиция не в состоянии справиться с беспорядками, творимыми работницами. По сути, это почти штрафная рота, которая состоит из парней, имевших в прошлом уголовные дела. Неслучайно, солдаты, включая офицеров, живут кабацкими интересами и самыми дешевыми развлечениями.

Хозе в отчаянии, он до сих пор не понимает, как произошел трагический поворот в его жизни. Он полон решимости искупить вину, стараясь верно нести свою службу. Герой мечтает поскорее вернуться к матери в родную деревню. Его окружение насмехается над ним, и на службе он одинок и несчастен.

Вторая героиня этой трагедии – **Микаэла**, девочка-сирота, которую приютила мать Хозе. Несколько лет она росла рядом с ним. Важно указать на то, что когда Хозе совершил своё преступление, Микаэле могло исполниться всего лет пятнадцать. То есть когда он виделся с ней последний раз, она была совсем девчонкой, партнёршей по играм, подругой и сестрой. Поэтому герой так удивлён, когда Микаэла, невеста на выданье, навещает его в Севилье по поручению матери.

Соперник Хозе, **Эскамильо** – самый знаменитый тореадор Испании своего времени. В Севилье вряд ли найдётся женщина, у которой над кроватью не висел бы портрет великолепного тореро Эскамильо. Хорошие заработки тореадора уходят на содержание большой свиты поклонников и на оплату лучших пикадоров, которые гарантируют, что на арене с Эскамильо ничего не случится.

Эскамильо достиг пика своей славы, принадлежит к кругу богатейших людей Испании, но продолжает заниматься своим опасным ремеслом. Он не может отказаться от пьянящих аплодисментов, восторгов, которые толпа изливает ему навстречу. Где-то в глубине души тореро знает, что в один прекрасный день может погибнуть, но отказаться от жизни, к которой привык, не может.

Рассмотрим несколько ключевых сцен оперы, где судьбы персонажей неразрывно сплетаются, предопределяя неминуемую трагическую развязку.

Каждый день, во время рабочего перерыва на табачной фабрике, на площади появляется много любопытных горожан,

желающих посмотреть церемонию смены караула, а на самом деле «поглазеть» на работниц фабрики.

Фабричные работницы ведут жалкое существование, они работают в тесном помещении при сорокаградусной жаре. Резка табака является для них единственным заработком, причём самым низкооплачиваемым, какой может быть. Можно предположить, что перерыв будет использован работницами для того, чтобы перекусить, подышать свежим воздухом, но ничего подобного не происходит. Девушки обязаны рекламировать товар табачной фабрики (хор «Дымок голубой струей улетает»). И одновременно демонстрируют свои прелести, которые еле прикрыты (на фабрике стоит невыносимая жара): они пытаются найти того, кто в конце недели мог бы прилично заплатить за ночь любви.

В Кармен все работницы фабрики видят соперницу. Кармен ненавидят за то, что по сравнению с другими она имеет больше средств, неизвестно откуда берущихся, её одежда лучше, Кармен красивее других и пользуется большим успехом у мужчин. И она – цыганка.

Для очередного выхода на площадь во время перерыва Кармен придумала нечто особенное, оригинальное. После того как все табачницы нашли себе кавалеров, она необычайно эффектно выходит последней с оригинальной песней («Хабанера»), срывая особые аплодисменты. И лишь один мужчина на площади делает вид, что не обращает на неё внимания, – это Хозе.

Хозе сторонится работниц фабрики, выделяясь из солдат с их грубыми шутками. Он человек темпераментный, но, в то же время, морально чистый. Наверное, он уже видел Кармен раньше, но она никогда его особо не интересовала. (Было бы считать ошибкой, что он видит её впервые.) Эффектный выход Кармен производит впечатление и на него, но, презируя в душе образ жизни табачниц, Хозе не хочет признаваться самому себе, что эта цыганка ему нравится.

Мнимое равнодушие Хозе вызывает досаду Кармен. Это вероятно, чтобы кто-то не интересовался, не желал её и не считал самой красивой, такого еще не бывало. Это оскорбление, которое она не сможет простить и за которое она отомстит. «Ты за это ещё заплатишься, и все будут это видеть!»

Толпа рукоплещет, раздаётся фабричный колокол. Перерыв окончен.

В лихорадке своего торжества Кармен ещё раз оборачивается и приближается к Хозе. К удивлению окружающих она сознательно или неосознанно использует известное цыганское колдовское средство: бросает в драгуна цветок акации, которым она украсила себя перед выходом. Акация попадает прямо между глаз Хозе, и он, уже готовый покориться охватывающему чувству, отныне полностью в её власти.

Как вестник прежней жизни, из которой только что был вырван Хозе, появляется Микаэла. Мать Хозе прислала девушку с письмом, в котором просит сына сделать всё, чтобы поскорее вернуться домой, и советует жениться на Микаэле, которая втайне уже давно влюблена в него.

Появление Микаэлы словно бы застаёт Хозе врасплох, в момент осознания для самого себя преступной тяги к Кармен. В образе Микаэлы Хозе видит персонифицированное осуждение матерью этой страсти.

По поведению героя становится ясно: любовь к матери и тоска по ней настолько сильны, что весть от матери (сам приход Микаэлы) словно бы развеивает наваждение, вызванное Кармен. Если это убедительно воплотить через актёрскую игру, в дальнейшем станет понятно, почему Хозе в последующем будет воспринимать Кармен как злого демона, а мать как ангела-хранителя.

Сложность сценической ситуации в том, что зрители не должны ни на минуту усомниться – Хозе уже полностью во власти Кармен. С одной стороны, он принимает решение выполнить волю матери и жениться на Микаэле; с другой стороны, – он готов подчиниться охватывающей страсти, и тут вмешивается случай.

Со стороны фабрики доносятся душераздирающие крики разъярённых женщин. Становится понятным, зачем для поддержания порядка, помимо полиции, выставлен и военный караул.

На сцене появляется ещё одна фигура, имеющая существенное значение для дальнейшего действия, – **лейтенант Цунига**. Командир роты, в Севилье недавно, хорош собой и, подобно Эскамильо, привык к успеху у женщин. Не имея командирского опыта, Цунига оказывается совершенно беспомощным, когда на фабрике разгорается скандал. Неуверенность в себе застав-

ляет его послать вместо себя Хозе, разузнать ситуацию на фабрике. Выясняется следующее, соперница Кармен – Мануэла – стала хвастать, что купит себе осла. Кармен воспринимает заявление как выпад против себя и отвечает издёвкой. Начинается потасовка, в результате которой Мануэла с двумя ножевыми ранениями на лице остаётся лежать на полу, а её товарки обвиняют Кармен.

Хозе с сожалением узнаёт в виновнице потасовки Кармен (ту, которая уже завладела его мыслями). Он скрывает своё замешательство под грубостью, как, по его разумению, требует служба, и ведёт цыганку на допрос к лейтенанту Цуниге.

Кармен, прекрасно осознавая свою вину, даже не пытается оправдываться, наоборот, она играет со страстным вниманием Цуниги, (впрочем, как и с привязанностью Хозе). Цунига довольно долго пытается выписать ордер на арест, так как он в своём влюблено-несдержанном состоянии вынужден несколько раз его переписывать.

Кармен всеми средствами пытается уговорить Хозе, чтобы он позволил ей по дороге сбежать. Лишение свободы для цыганки хуже смерти! Между ними происходит сцена которая выливается в знаменитую сегидилью. Трижды на разные лады Кармен пытается уговорить Хозе отпустить её. Так как ей не удаётся перебороть в Хозе чувство солдатского долга средствами соблазна, которые до сих пор в таких ситуациях действовали безотказно, она пытается воздействовать на патриотические чувства Хозе: выдаёт себя за его землячку, уроженку Наварры. Пытаясь подкрепить свою ложь дальнейшими речами, Кармен вызывает подозрение Хозе, которому неизвестны такие болтливые женщины в Наварре. Этот факт гасит его радость от встречи с землячкой и окончательно убеждает Хозе, что Кармен – цыганка. Тогда она решает поставить на карту всё: «Да, я цыганка! Но ты всё равно отпустишь меня, потому что ты меня любишь!»

Будучи в безнадёжной ситуации, свое самонадеянное высказывание она усиливает очень рискованным вопросом: почему же он подобрал брошенный ею цветок (чего она вовсе не могла видеть). И эта спекуляция ей удаётся. Хозе чувствует себя полностью разоблачённым. В ярости он выбрасывает цветок и запрещает Кармен разговаривать с ним. Героиня отвечает: «По-

жалуйста, господин сержант, как прикажете. Раз мне нельзя говорить...» и поёт свою сегидилью. (Хрестоматийный пример, как выполняется необходимый переход от речи к пению).

В итоге Кармен добивается того, что Хозе развязывает ей руки. В этот момент появляется лейтенант Цунига с ордером на арест. Хозе уводит Кармен, по пути, как они и договаривались, она толкает его, Хозе падает, солдаты спотыкаются об него и не могут помешать её побегу. Сговор очевиден, Хозе арестовывают и отправляют в тюрьму.

События второго акта происходят примерно три недели спустя. Кармен знает, что случилось с Хозе. Движимая глубокой благодарностью она хочет помочь ему и посылает в тюрьму запечённый в хлебе напильник, дабы он мог перепилить решётку камеры. И вечер за вечером Кармен ждёт солдата в таверне «Лилас Пастья», где согласно их уговору он должен искать её. Кармен хочет за своё освобождение отблагодарить его праздником любви, каким она не удостаивала ещё ни одного мужчину, но он всё не появляется. Это тревожит героиню – для неё нет другого объяснения, кроме того, что Хозе задержали силой. Так, становится понятно, что к чувству глубокой благодарности у неё примешивается и сострадание к мученику. Нетерпение перерастает в томление, благодарность – в эмоции, которым она, сама не осознавая, впервые смогла покориться. И не удивительно, узнав от Цуниги, что Хозе выпущен из тюрьмы, Кармен не может переживать это новое чувство в одиночестве, она жаждет общения.

В этот момент происходит неожиданная встреча, определяющая дальнейшее развитие событий. Мимо таверны движется шествие с факелами и криками в честь знаменитого тореро Эскамильо. Цунига приглашает тореро зайти в таверну, в ответ Эскамильо поднимает тост, сравнивая храбрость солдата с мужеством тореадора. В своей песне о бое с быком на арене он драматизирует события и открыто наслаждается произведённым на толпу эффектом.

Уверенность и самодовольство тореадора воздействуют и на Кармен. Для неё его импозантный вид обладает эротической притягательной силой, которой она не может противостоять. Безграничное самолюбование воспринимается как выражение мужской гордости. Произошло немислимое: Кармен покорена.

Часто задают вопрос: «Как это возможно? Разве она не переполнена исключительно ожиданием Хозе? Ведь это он разбудил в ней готовность к самоотдаче, настоящей любви?» Из этого исходит общепринятое предположение, что Кармен любит Хозе. Но ведь он разбудил в ней не готовность к любви, а чувство благодарности к «спасителю». Разве Кармен проявила как-то свою любовь к Хозе до этого момента? Сначала цыганка мстит солдату за то, что задето её честолюбие, из тщеславия делает его рабом влечения к себе. Кармен использует это чувство для того, чтобы вернуть свободу. И только из сочувствия к тому, кто ради неё поплатился своей свободой, она по-своему хочет отблагодарить его высокой наградой. Благодаря ожиданию и нетерпению, возникает неосознанная готовность к большой настоящей любви, которая ждёт отклика в окружающих героиню людях. И первым реальным героем, который отвечает ожиданиям Кармен, оказывается Эскамильо. Если бы Хозе пришёл раньше, то властителем чувства Кармен стал бы он, но, увы, Кармен, охваченная необъяснимым чувством своего преображения совершенно не способна о чём-либо трезво судить. Кармен увидела в тореадоре кумира, воплощение своего идеала. Окажись она в этот момент с Эскамильо наедине, возможно, изменился бы весь ход дальнейших событий. В преддверии большого чувства в сознании Кармен любовный идеал на время наделяется и чертами Хозе, и чертами Эскамильо.

Для Кармен совершенно неосознанно Хозе занял место возведённого в ранг идола Эскамильо, а затем произойдет обратное. Звучит это абсурдно, но является психологическим фактом, который невозможно обойти, и без которого ход действия не был бы ни последовательным, ни трагическим.

Когда Кармен впоследствии обнаружит, что Хозе не соответствует образу идола, возникшему в её воображении в момент встречи в таверне, в её душе начнется столкновение чувств от отчаяния из-за привязанности к Хозе до ненависти и разочарования.

Режиссеру музыкального театра при постановке оперы «Кармен» необходимо осознать не столько мотивы поведения героев музыкального спектакля, сколько их сущность, их образ мыслей, их мировоззрение. Тогда опера не потеряет свою человеческую правду и значимость, и трагедия «Кармен» состоится.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берков, В.О. «Кармен» Жоржа Бизе: путеводитель [Текст] / В.О. Берков. – Изд. 4-е. – М., 1976. – 48 с.
2. Войткевич, С.Г. Музыкально-эстетические взгляды Жоржа Бизе: на основе эпистолярного наследия [Текст] / С.Г. Войткевич, А. Веретнова // Thesaurus [Текст]: межвузовский сборник научных статей. – Красноярск, 2008. – С. 67-79.
3. Купец, Л.А. Слушая «Кармен» Бизе...: опыт рецептивной интерпретации [Текст] / Л.А. Купец // Музыкаведение. – 2010. – №5. – С. 24-29.
4. Купец, Л.А. Советский миф о Бизе: контексты и подтексты [Текст] / Л.А. Купец // Социология музыки: новые стратегии в гуманитарных науках: сборник статей [Текст] / РАМ имени Гнесиных. – М., 2011. – С. 181-190.
5. Морозов, Д. В ожидании Кармен: опера Бизе вновь вернулась на Историческую сцену Большого театра [Текст] / Д. Морозов // Музыкальная жизнь [Текст]. – 2015. – №7-8. – С. 38-40.
6. Соллертинский, И.И. «Кармен» Бизе [Текст] / И.И. Соллертинский. – М., 1963. – 31 с.

Подписано в печать 24.11.2015 . Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 20,5. Тираж 100 экз. Заказ 11-111.

Отпечатано в типографии «ЛИТЕРА-принт»,
т. 295-03-40