

Педагогический научный журнал



Редакционный совет / Editorial Board:

Жаркова Алена Анатольевна,
доктор педагогических наук,
профессор, профессор Российской
академии образования, ФГБОУ ВО
«Московский государственный
институт культуры», Главный
редактор

Zharkova Alyona Anatolyevna,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Professor of the Russian
Academy of Education, Moscow State
Institute of Culture, Editor-in-Chief

Грибкова Ольга Владимировна,
доктор педагогических наук,
профессор ФГАОУ ВО «Московский
городской педагогический
университет»

Gribkova Olga Vladimirovna,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Moscow City
Pedagogical University

Жарков Анатолий Дмитриевич,
доктор педагогических наук,
профессор ФГБОУ ВО «Московский
государственный институт культуры»

Zharkov Anatoly Dmitrievich,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Moscow State Institute
of Culture

Илларионова Людмила Петровна,
доктор педагогических наук,
профессор ГОУ ВО МО «Московский
государственный областной
университет»

Illarionova Lyudmila Petrovna,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Moscow State
Regional University

Калимуллина Ольга Анатольевна,
доктор педагогических наук,
профессор, член-корреспондент
Российской академии образования,
заведующая кафедрой педагогики и
психологии в сфере ФКиС ФГБОУ ВО
«Поволжский государственный

университет физической культуры,
спорта и туризма»

Kalimullina Olga Anatolyevna,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Corresponding Member of
the Russian Academy of Education,
Head of the Department of Pedagogy
and Psychology in the Field of FKIS,
Volga State University of Physical
Culture, Sports and Tourism

Командышко Елена Филипповна,
доктор педагогических наук,
профессор, главный научный
сотрудник ФГБНУ «Институт
художественного образования и
культурологии Российской академии
образования»

Komandyshko Elena Filippovna,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Chief Researcher of the
Institute of Art Education and Cultural
Studies of the Russian Academy of
Education

Малянов Евгений Анатольевич,
доктор педагогических наук,
профессор ФГАОУ ВО «Пермский
государственный национальный
исследовательский университет»

Malianov Evgeny Anatolyevich,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Perm State National
Research University

Солодухин Владимир Иосифович,
доктор педагогических наук,
профессор НОУ ВПО «Санкт-
Петербургский гуманитарный
университет профсоюзов»

Solodukhin Vladimir Iosifovich,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the St. Petersburg
Humanitarian University of Trade
Unions

Солодухина Татьяна
Константиновна, доктор
педагогических наук, профессор НОУ
ВПО «Санкт-Петербургский

гуманитарный университет
профсоюзов»

Solodukhina Tatiana
Konstantinovna, Doctor of
Pedagogical Sciences, Professor of the
Saint Petersburg Humanitarian
University of Trade Unions

Стукалова Ольга Вадимовна,
доктор педагогических наук, ведущий
научный сотрудник ФГБНУ «Институт
педагогики, психологии и социальных
проблем»

Stukalova Olga Vadimovna,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Leading Researcher at the Institute of
Pedagogy, Psychology and Social
Problems

Уколова Любовь Ивановна,
доктор педагогических наук,
профессор ГАОУ ВО «Московский
городской педагогический
университет»

Ukolova Lyubov Ivanovna,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Moscow City
Pedagogical University

Шапвалова Ирина
Александровна, доктор
педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Высшая школа
народных искусств (академия)»

Shapovalova Irina Aleksandrovna,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Higher School of Folk
Arts (Academy)

Школяр Людмила Валентиновна,
доктор педагогических наук,
профессор, академик Российской
академии образования, профессор
ФГБОУ ВО «Высшая школа
народных искусств (академия)»

Shkolyar Lyudmila Valentinovna,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Academician of the Russian
Academy of Education, Professor of the
Higher School of Folk Arts (Academy)

Учредитель: Дмитрий А. ПОТАПОВ

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций 09.11.2022

Номер свидетельства ЭЛ № ФС 77 - 84134

ИП ПОТАПОВ ДМИТРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ

Телефон: +7(906) 063-52-26

Веб-сайт: pedagog-science.ru

Электронная почта: dimacreator@mail.ru

Founder: Dmitry A. POTAPOV

The Journal is registered by the Federal Service for Supervision of
Communications, Information Technology and Mass Communications

09.11.2022 Certificate number ЭЛ № ФС 77 – 84134

IP POTAPOV DMITRY ALEXANDROVICH

Telephones: +7(906) 063-52-26

Web-site: pedagog-science.ru

E-mail: dimacreator@mail.ru

ОГЛАВЛЕНИЕ**СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ**

1. КОЛОМОЙЦЕВ Ю.А. ПОСТМОДЕРНИСТСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ГИТАРНОМ ИСКУССТВЕ КАК ВАЖНЫЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ	5
2. ВАВИЛОВ А.М. ПОДГОТОВКА ВОЖАТЫХ: ПОДХОДЫ, ПРОБЛЕМЫ, РЕШЕНИЯ.....	10
3. РУДЕНКО Е.Ю. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЦЕССУ ФОРМИРОВАНИЯ В ВУЗЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ К ГРАЖДАНСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ	22
4. СЕМЕНОВА Д.А. МЕТОДИКА ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ РАБОТЫ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ КАРАОКЕ НА УРОКЕ МУЗЫКИ	28
5. ДОЛЬГИРЕВА Е.В., ПОРТНИКОВ В.И. ЭТЮД И ЭТЮДНЫЙ МЕТОД В ФОРМИРОВАНИИ СЦЕНАРНО-РЕЖИССЕРСКОЙ ТЕХНИКИ ПОСТАНОВЩИКОВ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРОГРАММ.....	32
6. ВАН ЦЗЯНЬЦУ, У ЦЗИНЮЙ. СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СИСТЕМ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ПО ВОКАЛУ В КИТАЙСКИХ И РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ.....	38
7. ВАН ЦЗЯНЬЦУ. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕПОДАВАНИЯ ВОКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В КИТАЕ И РОССИИ.....	44
8. ГАО ФУЦЗЯ. СОВРЕМЕННАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ МУЗЫКА ДЛЯ САКСОФОНА: К ПРОБЛЕМЕ ОСВОЕНИЯ ОРИГИНАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ	50
9. ЖЭНЬ ЯНЬМИН. СОДЕРЖАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕМИКЛАСНИКОВ НА МАТЕРИАЛЕ МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ КИТАЯ	55
10. САМАДОВА З.А., ЮЙ МЭНЦИ. СОХРАНЕНИЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ГОЛОСОВОГО АППАРАТА ВОКАЛИСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ	62
11. ЮАНЬ ШУАНЦИ. ПОТЕНЦИАЛ ВНЕДРЕНИЯ МЕТОДОВ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННЫХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИИ.....	67

НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

12. ЧЕРКАСОВА Л.П. РУССКИЕ ХОРОВЫЕ СОЧИНЕНИЯ НА СВЕТСКИЕ ПОЭТИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ ПРАВОСЛАВНОЙ ОБРАЗНОЙ ТЕМАТИКИ ПОЭТОВ XIX – НАЧ. XX СТОЛЕТИЙ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ И СРЕДНЕМ СПЕЦИАЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	73
13. ТЕСАРЖ Х.И. СТАНОВЛЕНИЕ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД	78
14. НЕТРЕБА О.А., МЕДВЕДЬ Э.И. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА	86

15.БУЛАЦЕВА З.В., БЕЛАЛОВ Р.М., ОКАЗОВА З.П. УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ У УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РАЗДЕЛА «ЧРЕЗВЫЧАЙНЫЕ СИТУАЦИИ ПРИРОДНОГО ХАРАКТЕРА».....	92
16.МОСКАЛЕНКО М.В. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ.....	98
17.ВАН ЯТИН. ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКАЯ ШКОЛА ПИАНИЗМА	105
18.СУНЬ ЛУН. ТРЕБОВАНИЯ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ КАК ОСНОВА ДЛЯ ПРИОБЩЕНИЯ КИТАЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИСКУССТВУ КИТАЙСКОЙ ОПЕРЫ	111
19.ФАНЬ ШАОМИН. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ПИАНИСТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ РОССИИ И КИТАЯ	117
20.ХУАН КАНЬ. ДЕТСКАЯ МУЗЫКА С. СЛОНИМСКОГО — ШКОЛА НАЧИНАЮЩЕГО ОБУЧАТЬСЯ ИГРЕ НА РОЯЛЕ	123
21.ЧАН ЦЯНЬ. БАМБУКОВАЯ ФЛЕЙТА В КИТАЕ XX ВЕКА: КОМПОЗИТОРЫ, ИСПОЛНИТЕЛИ, ПЕДАГОГИКА	128

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

22.АГЕЕВА Э.С. ПРОБЛЕМА ОБРЕТЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ	133
23.ДЕЛИЙ П.Ю. ГЕНЕЗИС И ЭВОЛЮЦИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ НА ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	140
24.МАКЕЕВА И.А., ОКАЗОВА З.П., САРБАШЕВА М.М. ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ЦИКЛА	146
25.СИНДЕЕВА К.Д. КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ.....	152
26.ВАН ЧЭНЬ ЧЭНЬ. МУЗЫКАЛЬНО-ПЕВЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ В ШКОЛАХ КИТАЯ	157
27.ЛИ ШИМЭЙ. ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ СЛУШАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕРВОКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КИТАЯ	163
28.ЛЮ СИНЬХУН. МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	168
29.У ЦЗИНЮЙ. ВЛИЯНИЕ СОВЕТСКОЙ ТЕОРИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА КИТАЙ В XX ВЕКЕ	174
30.ХАО ЦЗАНСЮИ. МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ НА МАТЕРИАЛЕ ПЕСЕН СОВРЕМЕННЫХ КОМПОЗИТОРОВ В КНР.....	179

СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Коломойцев Ю.А.

кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры культурологии и музыковедения
ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»
e-mail: juriy100@mail.ru

Kolomoitsev Y.A.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Cultural Studies and Musicology
State Educational Institution of the LPR «Lugansk State Pedagogical University»

ПОСТМОДЕРНИСТСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ГИТАРНОМ ИСКУССТВЕ КАК ВАЖНЫЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Аннотация. В данной статье подвергаются анализу проявления постмодернизма в творчестве современных композиторов, занимающихся написанием музыки для гитары. Модернизм открывает новые возможности для творчества и его изучение является важной частью подготовки будущих учителей музыки.

Ключевые слова: гитарное искусство, гитара, современные композиторы, исполнительские приёмы, исполнительская техника, постмодернизм, подготовка будущих учителей музыки.

POSTMODERN TRENDS IN GUITAR ART AS AN IMPORTANT ASPECT OF TRAINING FUTURE MUSIC TEACHERS

Abstract. This article analyzes the manifestations of postmodernism in the work of modern composers who write music for the guitar. Modernism opens up new possibilities for creativity and its study is an important part of the training of future music teachers.

Keywords: guitar art, guitar, modern composers, performing techniques, performing technique, postmodernism, training of future music teachers.

Современная художественная ситуация характеризуется непрерывным поиском собственных черт, определяющих её уникальность и оригинальность в глобальном эстетическом контексте. Одной из важных составляющих современной художественной практики является постмодернизм, философия, которая отражает множественность и разнообразие глобальных эстетических тенденций.

Цель предлагаемой статьи – осветить основные черты постмодернизма, выраженных в отдельных произведениях для гитары, созданных современными композиторами и в раскрытии особенностей подготовки будущих учителей музыки.

В музыкальной педагогике проведены исследования по теме постмодернизма в качестве явления музыкальной культуры в целом. Учёные, занимавшиеся данным вопросом, включают: Ю.О. Азарову, С.В. Анохину, Г.В. Григорьеву, И.П. Ильина, Н.Б. Маньковскую, Е.В. Назайкинскую, И.М. Некрасову, О.И. Поповскую, А.С. Соколова, Ф.М. Софронова, Л.П. Казанцеву, М.И. Катунян, О.А. Кузьменкову, и других исследователей.

Однако, в гитарном искусстве, в раскрытии особенностей подготовки будущих учителей музыки, изучение вопроса постмодернизма было ограничено небольшим количеством учёных. Есть несколько

музыкально-педагогических исследований на данную тему. В частности, стоит отметить научные статьи Е.П. Мошака «Гитарная музыка второй половины XX века в альтернативах авторских стилевых концепций» и Т.П. Иванникова «Постмодернистские тенденции в гитарной музыке». Также следует упомянуть работу «Современное гитарное искусство: историографический очерк» [3, с. 40].

В современном мире музыки гитара занимает особое место. Она стала неотъемлемой частью нашей культуры и является источником вдохновения для многих музыкантов и слушателей. В этом смысле подготовка будущих учителей музыки выступает важной составляющей развития гитарного искусства и его постмодернистских тенденций.

Изложение основного материала. Постмодернизм – термин, введённый в научный оборот в конце 60-х годов XX века, обозначает совокупность тенденций в культурном самосознании индустриально развитых стран, которые возникли после эпохи современности и модернизма. Он также представляет собой новое направление в искусстве, основанное на эстетической концепции плюрализма и соответствующее определённым канонам постмодернизма. Термин «постмодернизм» имеет амбивалентное литературное значение, подразумевая как «после-современность», так и «после-модернизм» [2, с. 23].

В «Энциклопедии постмодернизма» под редакцией Ч.Э. Винквиста и В.Э. Тейлора термин Постмодернизм (Postmodernism – то, что после современности, модерна).

Эпоха постмодерна привнесла в мир творчества различные концептуальные модели, некоторые из которых нашли своё отражение исполнительском гитарном искусстве. Среди них особо выделяется явление тишины в качестве объекта творческого выражения, что является индикатором постмодернизма в целом. Из них в гитарном искусстве отразились несколько.

Первая концептуальная модель и наиболее показательная для постмодерна в целом – это феномен тишины как объекта созидания. Диапазон этого образа колеблется от предельно тихой до вовсе не звучащей музыки, и то и другое становится концептом, наделённым разными лежащими в его основе идеями. «Молчащая музыка» Дж. Кейджа, Х. Лахенмана, «Образы тишины» у А. Пярта, А.Г. Шнитке, С.А. Губайдулиной, В.В. Сильвестрова перекликаются со страницами «тихой» гитарной музыки: «Тихая песня памяти Д. Дюарта» (2005) А. Жилардино, «Колокольчики, плач и тишина» (2000) М. Гордона, «Тихое время» (1975) Ж. Итуррибери, «Тишина» (1989) А. Изарры, «Диалог с тишиной» (1995) А.И. Мамедовой, «Экзерсисы молчания» (2009) Б. Путиньяно и другие.

Диапазон данного музыкального образа варьируется от крайне нежных до полностью беззвучных мелодий, оба подхода становятся концептуальными, обогащёнными различными идеями, лежащими в их основе [8, с. 71].

Вторая концептуальная модель – новая религиозность как программа творчества (метареализм, по выражению Е.С. Зинькевич). При всей масштабности и неоднородности данного явления, набирающего силу в наши дни, идеями концептуализма охватываются далеко не все сочинения, созданные в русле индивидуального духовного поиска, а главным образом те, которые далеко отходят от храмовых традиций.

Новая религиозность, как программа творчества, представляет собой широкий спектр выражений и проявлений, которые выходят за пределы устаревших религиозных рамок. Эта концептуальная модель подразумевает, что вера и духовность могут быть выражены не только через традиционные ритуалы и обряды, но и через индивидуальное творчество и самовыражение.

Метареализм, согласно Е.С. Зинькевич, является ключевым понятием в описании этой новой модели религиозности. Это понятие выражает идею о преодолении традиционных религиозных догм и поиске новых форм самовыражения и самореализации. Метареализм открывает двери для творчества и экспериментов в сфере различных искусств: литературы, живописи, музыки, танца и прочих сфер творческой деятельности.

Однако не все сочинения, созданные в контексте индивидуального духовного поиска, относятся к концептуализму. Важно отметить, что метареализм охватывает те сочинения, которые сознательно исследуют новые границы и возможности в области религиозности и духовности, отходя от традиционных храмовых традиций. Это могут быть как художественные произведения, так и научные исследования, философские трактаты и другие формы выражения.

Новая религиозность как программа творчества представляет собой важный феномен, который отражает современные потребности и интересы людей в области духовности. Она даёт возможность индивидуальному поиску и саморазвитию, позволяя людям выражать свои верования и ценности через различные формы искусства. Таким образом, новая религиозность как программа творчества становится своеобразным мостом между религиозными традициями и современным искусством, способствуя эволюции и развитию духовной сферы нашего общества [4, с. 81].

Гитарная музыка в этом отношении примыкает к концепту новой религиозности лишь отчасти, поскольку она во все времена развивалась в стороне от сакрального, в сфере бытовых традиций музицирования. И всё же в последние десятилетия в гитарном репертуаре заметны связи с религиозной тематикой: «Kugle Eleison» (1992) Т. Бейкера, «Концерт-Реквием» (2008) Л. Брауэра, «Реквием памяти С. Гаранта» (1976) О. Иоакима, «Страсти для гитары-соло» (1998) А. Скурриа, «Фантазия и хорал с колокольчиками» (2006) Г. Джексона, «Кант» (1984) и «Падение и воскрешение» (1997) Дж. Тавенера, «Fratres» для гитары с оркестром (2002) А. Пярта, Кантата «Рождественское сольфеджио» для гитары, вокалистов, хора и камерного оркестра (1999) М.А. Шука и другие.

И наконец, третья концептуальная модель – театрализованное представление (акция) как объект интерпретации. Сюда попадают различного рода синтетические жанры – инструментальный театр, мультимедиа, инсталляции, хэппенинги, шоу, смыкающиеся с перфомансом.

В современной гитарной музыке налицо преобладающее использование визуальных эффектов с заранее продуманным и значимым сценическим оформлением. Тенденции модерна, представляющие гитарное искусство, проявляются в таких произведениях, как «Падение дома Ашероу» (1988) Ф. Гласса (театральное действие), «Революция № 10» (1996) Т. Пернеса, «Моя забавная гитара» (1989) (использование воздушных шаров, свёртков из ткани и одежды), «Большой музыкальный перфоманс для трёх гитаристов» (1989) Г. Проя, «Синерама 12» (1992) К. Косты, «Zerstörung des Zimmers der Zeit» (1999) К. Оффенбауэра, «Бабель» (2002) Х. Нго-Шана, «Fischmusik» (1993) М. Ауста, «Ett Mobilt Hem» (2008) Г. Кеффри, «Der Eisenhammer» (1992) В. Радишница (концертные и фоновые инсталляции, сочетающие в себе речевое сопровождение, рисование, перемещения по сцене, видео-проекции и аудио-электронику).

В свою очередь, гитарная музыка сегодняшнего дня, при обучении будущих музыкальных учителей на профессиональном уровне, продолжает развивать сильные связи с этническими традициями народного музицирования, и, кроме того, испытывает влияние неотъемлемых элементов культуры. Она впитывает с собой множество современных тенденций, хотя классификация этих факторов имеет в своей основе условный оттенок.

Говоря о постмодернистских тенденциях в гитарном искусстве, невозможно обойти фигуру французского педагога, гитариста, композитора и аранжировщика – Р. Диенса. Характеризуя индивидуальный стиль гитариста, следует отметить, что он базируется на традициях академической и джазовой музыки. Его произведения написаны в академической форме, но расширена гармоническая и метроритмическая составляющая, которая больше присуща джазовой музыке. Также важным моментом является использование многих колористических приёмов (сонористических и перкуссионных), которые обогащают звучание и придают особый колорит.

Произведения Р. Диенса требуют от исполнителя блестящего владения исполнительскими приёмами на инструменте. Популярными пьесами среди гитаристов и часто исполняются «Songe Capricorne» («Сон Козерога») и «Libra Sonatine» («Свободная сонатина») [5, с. 466].

Говоря о постсоветском пространстве, нужно отметить фигуру Н.А. Кошкина, являющегося ярким представителем постмодернизма. В его наследии есть немало произведений, которые представляют этот стиль. Известны «Ашер-вальс» и сюита «Игрушки принца». В этих произведениях использована не только классическая техника игры, но и множество колористических приёмов, свойственных акустической и электрогитаре. Расширение исполнительских приёмов позволяет исполнительскому уровню гитариста приобретать большую популярность и доступность у разнообразных слушателей, независимо от наличия у них музыкального образования [6, с. 45].

Современные композиторы находятся в поиске новых форм и методов в своём творчестве.

С одной стороны – это оперирование современными техниками, в которых они находят идеи и толчок в реализации своих личных намерений и определённых эмоциональных состояний.

С другой стороны – это поиск синтеза разных жанров и стилей, являющийся одним из характерных черт постмодернового направления в гитарном искусстве.

Черты этно-музыки в синтезе с другими музыкальными стилями прослеживаются в произведениях композиторов, пишущих для гитары и удачно сочетают народный фольклор (песенный и танцевальный) с гармонично-ритмическими чертами музыки разных стилей и эпох.

Произведения в стиле постмодерна в своём творчестве имеет композитор и гитарист О.В. Соловьяненко. Прочитав «Игру в бисер» Г. Гессе, заинтересовавшийся синтезом в искусстве, который, со временем, для него превратился в навязчивые идеи. Он пытался соединить то, что на первый взгляд сочетанию не подлежало, подсознательно стремился втиснуть в музыкальные образы математики, физики, химии. Впоследствии, ознакомившись с трудами нескольких музыковедов о математике в музыке И.С. Баха, его уже сознательно увлекли эти идеи: он экспериментировал с написанием музыкальных произведений с помощью математических формул, т.е. «квадратные уравнения на нотной бумаге», пытался перевести на музыку таблицу Д.И. Менделеева, брал за основу для написания музыкальных произведений поэтические формы такие как: Сонет, Хокку, Танку, Ши, Рубаи и другие. Впоследствии этот период в творчестве закончился, но идеи синтеза остались – теперь уже это, возможно, новый виток старой спирали [7, с. 91].

Также к стиливым экспериментам обращаются современные композиторы и гитаристы – А.В. Андрушко и М.Г. Вигула. Они смело миксуют со стилями, используя достояние прошлого и настоящего.

А.В. Андрушко удачно обыгрывает на современный лад этнические музыкальные мелодии. Используются колористические приёмы, а именно перкуссионные, которые есть в произведении «Literacy Path» («Путь письменности»), написанном для квартета классических гитар. Автору удаётся «трансформировать» гитару во многие другие инструменты, благодаря чему удаётся создать оркестр.

М.Г. Вигула имеет в своём наследии такие произведения, как «Забвению не поддаётся» (этюд памяти жертвам техногенных катастроф), Прелюдии №2 и №5, «Соната №2» op.78 (третья написана как рок-медитация), написаны для гитары-соло. Композитор не ограничивается написанием сольных произведений,

у него есть и ансамблевые – среди них «Баллада» op.69 для флейты, скрипки и гитары; «Соната» op.160 для флейты и гитары (черты постмодернизма особенно ощутимы во второй части, которая является полистилистичной).

Современный композитор и гитарист П.И. Полухин имеет в своём творческом наследии много произведений, как для академической гитары, так и для других инструментов, ансамблей, оркестров. Композитор использует разные музыкальные стили. В его наследии есть и классицизм, и романтизм, и модернизм, и джаз, и фольклор, а также постмодернизм.

Композитор Д.В. Радзецкий смело экспериментирует с музыкальными стилями и сочетает такие музыкальные жанры, как современная академическая музыка, джаз, неоклассика, неоромантика,

авангард, постмодернизм. Д.В. Радзецкий является автором уникальных Радз-гитар, у которых увеличенное количество струн (8 и 10 струн).

Выводы. Постмодернистские тенденции в гитарном искусстве в раскрытии особенностей подготовки будущих учителей музыки представляют собой интернациональный и полистилистический подход к музыкальному инструменту, а именно гитаре. Этот инструмент обладает большим потенциалом для выражения музыкальных образов. Современные композиторы стремятся раскрыть все возможности исполнения на гитаре, добавляя в арсенал гитарного искусства специфические приёмы, не присущие изначально этому инструменту. В настоящее время музыкальная педагогика и профессиональное исполнительство на гитаре объединяют в себе все существующие стили музицирования, присущие классической, джазовой, фламенко и рок-школам [1, с. 18].

Учитывая растущую популярность гитарного искусства среди молодёжи, будущим учителям музыки необходимо постоянно совершенствоваться, изучая современные тенденции музыкального постмодерна. В частности, новый подход к народному фольклору позволяет создать уникальный музыкальный проект, который может представлять этническую музыку на мировой музыкальной сцене. Постмодернизм как стиль будет актуален ещё не одно десятилетие, потому что он ярко представляет мировое и национальное исполнительское гитарное искусство, развивая музыкальную педагогику и поддерживает интерес молодёжи к нему, постоянно вливая на новые мелодии и ритмы, средства выразительности, а также новаторские технические приёмы, побуждающие авторов быть в постоянном творческом поиске, сочетая, казалось бы, несовместимые элементы музыкального языка, создавая нотный коллаж.

Литература:

1. Анохина, С.В. Полистилистика в современной постмодернистской музыкальной культуре // Культурная жизнь России. №2 (31) 2009. – С. 18–19.
2. Григорьева, Г.В. Новые эстетические тенденции музыки второй половины XX века. Стили. Жанровые направления // Теория современной композиции: Учебное пособие. – М.: Музыка, 2005. – С. 23–24.
3. Зинькевич, Е.С. Память об исчезающем времени. Страницы музыкальной летописи. Сборник статей. – К.: Нора-Принт, 2005. – С. 40–41.
4. Ильин, И.П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа. – М.: Интрада, 1998. – С. 81–82.
5. Катунян, М.И. Минимализм и репетитивная техника. «Новая простота» // Теория современной композиции: учеб. пособие. – М., 2007. – Гл. 15. – С. 465–466.
6. Маньковская, Н.Б. Эстетика постмодернизма / Монография. – СПб.: Алетейя, 2000. – С. 45-46.
7. Назайкинский, Е.В. Логика музыкальной композиции. – М.: Музыка, 1982. – С. 90–91.
8. Некрасова, И.М. Поэтика тишины в отечественной музыке 70–90-х гг. XX века: Дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / И.Н. Некрасова. – М., 2005. – С. 74–75.

Вавилов А.М.

начальник Отдела обучения педагогического персонала,
Государственное автономное учреждение культуры города Москвы
«Московское агентство организации отдыха и туризма»,
аспирант кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева»
e-mail: alekseivav@gmail.com

Vavilov A.M.

Head of the Educational Division, Moscow
State autonomous institution of culture
«Moscow Agency for Recreation and Tourism»,
PhD postgraduate student at the Department of Pedagogy,
Mordovia M. E. Evseyev State Pedagogical University

ПОДГОТОВКА ВОЖАТЫХ: ПОДХОДЫ, ПРОБЛЕМЫ, РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрывается современное состояние системы подготовки вожатых к осуществлению профессиональной деятельности в организациях отдыха детей и их оздоровления. Проанализирован исторический аспект становления подготовки вожатых, дана характеристика целевого аспекта подготовки вожатых на современном этапе с точки зрения основных субъектов сферы детского отдыха: государства, детских лагерей, детей и их родителей. Также дана характеристика содержательного аспекта подготовки вожатых, подходов, используемых сегодня основными площадками, на базе которых осуществляется подготовка вожатских кадров. Описаны основные недостатки в подготовке вожатых и предложены возможные способы их решения.

Ключевые слова: детский лагерь, вожатый, подготовка вожатых, детский отдых, научно-методическое обеспечение.

CAMP COUNSELORS' TRAINING: APPROACHES, PROBLEMS, SOLUTIONS

Abstract. The article reveals current state of the camp counselors' training system for carry out professional activities in children's recreation and health organizations. The historical aspect of camp counselors' training formation is analyzed, the characteristic of the target aspect of the camp counselors' training at the present stage is given from the point of view of the children's recreation sphere main stakeholders: the state, children's camps, children and their parents. The article also describes the content aspect of the camp counselors' training, the approaches that being used today by the main training platforms. The main deficiencies of the camp counselors' training are described, and possible ways to address them are proposed.

Keywords: children's camp, camp counselor, camp counselors' training, children's recreation, scientific and methodological support.

Введение

Обучение вожатых для сферы детского отдыха является важной частью процесса обеспечения детских лагерей квалифицированными кадрами, которые призваны играть одну из ключевых ролей в развитии личности своих подопечных. На время лагерной смены вожатый становится для ребенка

самым значимым, доступным для взаимодействия и, главное, понятным взрослым в силу максимальной возрастной и поколенческой приближенности.

Подготовка вожатых в нашей стране имеет давнюю историю и прошла через несколько этапов своего развития. Сегодня, когда сфера детского отдыха остается актуальной для общества и государства, важно искать пути совершенствования процесса подготовки вожатых к организации деятельности детского коллектива. Цель настоящей статьи – рассмотреть и проанализировать современные подходы к подготовке вожатых, сформулировать имеющиеся проблемы и определить пути их решения.

Методы

Для достижения указанной цели был проведен теоретический анализ научных источников и литературы, посвященных историческому аспекту организации подготовки вожатых, тематике подготовки вожатских кадров и функционированию системы детского отдыха на современном этапе. Также был проведен анализ и обобщение опыта по подготовке вожатских кадров к организации деятельности временного детского коллектива на базе Государственного автономного учреждения культуры города Москвы «Московское агентство организации отдыха и туризма» (ГАУК «МОСГОРТУР»).

Краткий обзор исследований

Исторический аспект подготовки вожатских кадров раскрывается в работах таких исследователей как А.В. Коротун, В.А. Кудинов, Б.В. Куприянов, А.Н. Никульников, С.С. Рунов, К. М. Савва, Е.К. Филиппова и др.

Проблематика подготовки вожатских кадров для детских лагерей на современном этапе находит отражение в исследованиях Ф.У. Базаевой, Е.А. Бирюковой, Т.Н. Владимировой, Е.А. Кантеевой, О.И. Копытиной, Г. Г. Кругликовой, Г.Р. Линкер, Н.Ю. Лесконог, Д.М. Марусяк, Д.В. Огорокова, З.А. Саидова, Л.Ф. Шаламовой и др. Подавляющее большинство работ посвящено изучению различных аспектов подготовки вожатых на базе организаций высшего образования, тогда как особенности обучения вожатых в рамках деятельности других субъектов системы подготовки исследованы крайне мало.

В работах С.М. Ильина, А.В. Румянцевой, Н.А. Самарской, А.С. Седовой, О.Г. Солнцевой, И.И. Фришман, Ю.О. Цунаевой и др. рассматривается актуальное состояние системы детского отдыха и перспективы ее развития.

Результаты и обсуждение

Попытки выстраивания системной работы по подготовке лидеров и руководителей детских объединений начались практически сразу после появления Пионерской организации в 1922 году. Осознается необходимость подготовки большого количества кадров для работы с пионерами. Организуются краткосрочные (7-10 дней) и среднесрочные (1,5 – 2 месяца) курсы для подготовки отрядных пионерских вожатых, популярность приобретает самообразование и обучение через опыт непосредственной работы с детьми. В 20-е года XX в. неуклонно растет количество слушателей и выпускников вожатских курсов. В первой половине 20-х годов система подготовки пионерских кадров складывается «от практики». Акцент в подготовке делается на педагогические аспекты деятельности вожатого и развитие практических навыков [1, с. 395].

В конце 20-х, начале 30-х годов Пионерская организация постепенно теряет общественно-политический внешкольный характер, происходит ее огосударствление. Такой переход значительно меняет содержание деятельности пионерских вожатых и требует изменений в подготовке. Если на первых порах различные пионерские отделения вели подготовку вожатых по своим собственным программам, то в начале 30-х годов начинают появляться унифицированные программы подготовки вожатых. На базе техникумов и вузов появляются специальные отделения подготовки пионерских внешкольных работников. [2, с. 237].

В 1932 г. происходит окончательное слияние Пионерской организации со школой, начинает сворачиваться ранее выстроенная система подготовки вожатских кадров. Ликвидируются факультеты и отделения подготовки пионерских работников в вузах и техникумах, т.к. считается, что с пионерской работой может справиться школьный учитель. Постепенно единственной формой подготовки пионерских работников становятся краткосрочные курсы и семинары. В 30-е и 40-е годы в подготовке пионерских работников преобладает идеологическая и политическая составляющая, основы коммунистического воспитания, главная задача – борьба за дисциплину и успехи в учебе [3, с. 219].

В 50-60-е года снова происходит интенсификация работы с детскими объединениями, поиск новых форм и обновление содержания работы пионерских вожатых, возобновляется работа специализированных пионерских отделений в училищах и вузах, делается акцент на важность непрерывного профессионального совершенствования пионервожатых [4, с. 217].

В начале 50-х годов система подготовки включала в себя центральные курсы пионерских работников, отделения при педагогических училищах, шестимесячные школы для переподготовки пионерских работников [5, с. 76].

В 60-е годы осознается необходимость появления отдельных «пионерских» факультетов в педагогических вузах. Приняты рекомендации по содержанию и методике работы с пионерами «Ориентир», в которых давалась психолого-педагогическая характеристика каждой возрастной группы детей, с которыми осуществляли работу вожатые, а также давались предложения по организации воспитательной работы с детьми, исходя из их возраста и интересов. К концу 60-х годов подготовка методистов по пионерской работе, старших и отрядных вожатых осуществлялась на базе педагогических институтов, училищ и в рамках десятимесячных курсов на базе средних школ [3, с. 221].

В 70-е и 80-е годы повышаются требования к подготовке вожатых, к отбору профессиональных кадров, проводятся аттестации пионерских работников, появляются новые формы подготовки вожатых (в частности, инструктивно-методический сбор), создается модель профессии и составляется профессиограмма вожатого [5, с. 76].

Основным содержанием подготовки пионерских работников является детская психология, основы воспитания, развитие детского коллектива. Неизменные требования к вожатому – широкая эрудиция и политическая грамотность [3, с. 222].

В качестве факторов, определявших специфику подготовки вожатских кадров в советский период, можно отметить значительную идеологическую составляющую и «вживленность» работы с детскими объединениями в государственную систему воспитания и работы с молодежью в рамках Пионерской организации и под руководством Всесоюзного ленинского коммунистического союза молодежи.

Несмотря на предпринимаемые усилия, системе подготовки вожатых в советский период так и не удалось решить проблему дефицита и текучки кадров. Среди главных причин указываются неопределенность предмета труда пионерского вожатого, неудовлетворенность уровнем оплаты труда и отсутствие осознания в обществе важной роли Пионерской организации в деле воспитания подрастающего поколения [6, с. 186]. В прочем, эти обстоятельства и сейчас негативно влияют на развитие системы подготовки вожатых. Как отмечает Л.Ф. Шаламова, среди наиболее выраженных проблем на современном этапе выделяются: отсутствие государственного заказа на подготовку вожатых; отсутствие единого программного обеспечения процесса подготовки вожатых и, как следствие, отсутствие преемственности в программах различных категорий обучающихся; отсутствие четких перспектив карьерного и профессионального роста для тех, кто имеет большой опыт практической деятельности [7, с. 43].

Разрушение выстроенной системы привело к хаотизации подготовки вожатских кадров и размыванию представлений о целях вожатской работы. Если ранее эти цели определялись целями

Пионерской организации: «...воспитывать юных борцов за дело Коммунистической партии Советского Союза» [8, с. 38], то после развала СССР вместе с исчезновением Пионерской организации и единой идеологической платформы для организации и координации воспитательной работы, исчезло и представление о едином целевом компоненте системы детского отдыха, что, в свою очередь, негативно сказалось и на организации процесса подготовки вожатых.

Чтобы охарактеризовать проблемы и перспективы системы подготовки вожатых в России на современном этапе, целесообразно рассматривать ее как системное понятие, которое может обозначать как процесс, так и результат образовательного процесса [9, с. 118]. Можно выделить ее содержательный аспект и преимущественно определяющий его целевой аспект.

Целевой аспект связан со смысловым содержанием профессии вожатого, ее назначением. Справедливо будет сказать, что цели деятельности вожатого будут определяться целями и интересами субъектов сферы (системы) детского отдыха. На современном этапе отсутствует универсальное, единое понимание целевого аспекта, т.к. сегодня существует множество факторов, влияющих на целеполагание в сфере детского отдыха. Одним из таких факторов является государственная политика.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года указывает на важную роль детского отдыха в развитии социальных институтов воспитания и обновлении воспитательного процесса [10].

Федеральное законодательство определяет понятие «отдых детей и их оздоровление» через перечисление задач, которые должна решить эта система. Основными задачами являются развитие творческого потенциала детей, охрана и укрепление здоровья, занятие физической культурой и туризмом, и обеспечение безопасности жизни детей [11].

Негативные последствия распада единой системы организации отдыха и оздоровления детей завершился осознанием необходимости возвращения государственного контроля и создания единых требований, подходов и стандартов для сферы детского отдыха [12, с. 97].

В 2017 году завершился период «бесхозного» положения сферы детского отдыха и оздоровления, когда на государственном уровне отсутствовал орган исполнительной власти, определяющий и координирующий политику в данной сфере. Постановлением Правительства Российской Федерации Министерство образования и науки «...наделается полномочиями по разработке и реализации основ государственной политики в сфере организации отдыха и оздоровления детей, включая обеспечение безопасности их жизни и здоровья» [13]. Позднее эта функция была передана Министерству просвещения. Так же к настоящему моменту в большинстве регионов России вопросы подготовки вожатских кадров находится в ведении местного органа исполнительной власти, ведающего вопросами образовательной политики [14, с. 55]. Как отмечают некоторые исследователи, такой выбор курирующих органов власти можно интерпретировать как стремление государства рассматривать образование (обучение и воспитание) в качестве основы системы отдыха и оздоровления детей [15, с. 48].

По мнению И.И. Фришман, главными задачами организаций сферы отдыха и оздоровления являются оздоровительная и воспитательная задачи. Под оздоровительной понимается создание условий, способствующих укреплению здоровья детей, а под образовательной – «внедрение дополнительных образовательных программ, которые обеспечивают актуализацию и адаптацию ресурсов ребенка в самореализации» [16, с.18].

В этом же ключе можно рассматривать и рекомендации Министерства просвещения по вопросам подготовки к проведению летней оздоровительной кампании 2023 года, в которых отмечается необходимость обеспечить в организациях отдыха детей и их оздоровления реализацию программ воспитания, программ общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых» и программ дополнительного образования, уделяя особое внимание основам туризма [17].

Государство осуществляет подготовку специалистов для реализации воспитательных задач в организациях отдыха детей и их оздоровления главным образом на базе организаций высшего образования и среднего профессионального образования с педагогическим профилем. При этом чаще всего подготовка к работе в детском лагере является частью программы подготовки педагогических работников, а сама работа в лагере представлена в качестве педагогической практики.

Еще одним фактором, влияющим на целеполагание в сфере детского отдыха, являются сами лагеря (организации отдыха детей и их оздоровления) как работодатели и поставщики услуг отдыха и оздоровления.

Сегодня детский лагерь как форма организации детского отдыха представлен множеством организаций различных организационно-правовых форм и форм собственности. Н. А. Самарская, С. М. Ильин и А. В. Румянцева предлагают развернутую классификацию организаций отдыха детей и их оздоровления по нескольким классифицирующим признакам: основное предназначение (оздоровительные, специализированные), тип (детский оздоровительный лагерь, детский санаторий, лагерь дневного пребывания и др.), локализация (загородные и городские), условия пребывания (стационарные и временно приспособленные), профиль (лечебно-оздоровительные, образовательные, тематические и др.), время пребывания (круглосуточные, дневные), цель (коммерческие и некоммерческие), сезонность (сезонные и круглогодичные), категория участников (для всех детей, для детей в трудной жизненной ситуации, для одаренных детей и т.д.) [18, с. 2567-2568].

Детские лагеря в зависимости от своего типа, как утверждают в своих исследованиях О.Г. Солнцева и Ю.О. Цунаева, имеют различные цели: развитие кругозора, интересов и способностей; социальная и педагогическая защита; развитие лидерских и деловых качеств; формирование навыков самостоятельности; адаптация и реадаптация; развитие коммуникативных навыков, дополнительное образование и др. [19, с. 226].

При всем разнообразии целей лагерей различного типа, важно помнить, что лагеря, являющиеся государственными учреждениями, выполняют прежде всего задачи органов власти, являющихся их учредителями. В случае же лагерей, являющихся коммерческими организациями, их главным приоритетом будет удовлетворение потребностей их целевой аудитории – детей и их родителей, что способствует выполнению их главной цели – извлечение финансовой прибыли из своей деятельности. По этой же причине детский лагерь как работодатель заинтересован в вожатом как готовом специалисте, а не практиканте, который нуждается в переобучении на рабочем месте и постигает профессию на рабочем месте.

Нельзя обойти стороной такой фактор, влияющий на целевой аспект профессиональной подготовки, как потребности основных субъектов системы детского отдыха – детей и их родителей.

Исследования, проведенные среди детей, показывают, что от лагеря они больше всего ждут общения с друзьями и новые знакомства, отдых и развлечения, прогулки и игры на свежем воздухе. Так же среди причин поехать в лагерь назывались получение новых знаний и навыков, участие в творческих занятиях, спортивных активностях. Процентное соотношение ответов варьируется в зависимости от возраста детей. Стоит отметить, среди главных характеристик идеального лагеря дети называют наличие в нем профессиональных педагогов и вожатых. При этом такой запрос появляется чаще у тех детей, кто уже неоднократно бывал в различных лагерях по сравнению с «новичками» [20].

Исследования рынка детского отдыха показывают [21, 22], что родители детей в возрасте от 7 до 17 лет, имеющие опыт взаимодействия с детскими лагерями, в качестве основных характеристик идеального детского лагеря называют безопасность, интересный досуг, благоустроенность и комфорт, здоровье и оздоровление, образование и развитие. Среди основных причин направить ребенка в лагерь указываются развлечения и отдых, спортивное развитие, лечение и профилактика здоровья, культурно-образовательное развитие, изучение иностранных языков. При этом качество подготовки персонала

лагеря остается числе основных критериев принятия решения об отправке ребенка в тот ли иной лагерь, и оно же входит в число основных опасений родителей.

Обобщая представления о целевом аспекте профессиональной подготовки и фиксируя различия в этих представлениях, все же можно согласиться с мнением исследователей, отмечающих общие моменты в понимании целевого аспекта и дающих определение универсальной цели системы детского отдыха и оздоровления: «...создание благоприятных условий для развития индивидуальности каждого ребенка, формирования социально значимых и личностно-ориентированных качеств у детей, а также удовлетворения их потребности в самореализации» [18, с. 2571].

Касаясь характеристики содержательного аспекта профессиональной подготовки вожатских кадров, справедливо будет согласиться с мнением В.А. Кудинова, который утверждает, что исторически в нашей стране сложилось два подхода к подготовке квалифицированных кадров для работы с детскими объединениями: «Первый – организация сама, из своей сферы постоянно выращивает кадры. Другой – государство, или общественная организация взрослых подготавливает кадры и направляет их для работы с детьми» [2, с. 233]. При этом первый подход был характерен для подготовки скаутмастеров в дореволюционной России, а второй – для подготовки вожатских кадров для Пионерской организации в Советской России. Также стоит отметить, что на современном этапе развития системы подготовки кадров для системы отдыха и оздоровления детей оба подхода все еще актуальны и присутствуют одновременно. Из этих двух подходов сегодня выстраивается содержательный аспект профессиональной подготовки вожатых.

Сегодня подготовка вожатых осуществляется в объединениях, организациях и учреждениях различной организационно-правовой формы чаще всего в виде специального курса «Школы вожатых». Можно выделить следующие площадки-организаторы подготовки вожатских кадров, имеющие свои особенности и подходы в реализации процесса обучения:

1. Организации высшего и среднего профессионального образования (преимущественно педагогической направленности, либо при структурных подразделениях многопрофильных организаций высшего образования, реализующих обучение по педагогическим направлениям). В данном случае речь идет о реализации модуля «Основы вожатской деятельности» в рамках обязательной образовательной программы УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки», разработанном и внедряемом ФГБОУ ВО «МПГУ» как Федеральным координационным центром по подготовке и сопровождению вожатских кадров [23, с. 30], и/или о собственной программе профессионального обучения с присвоением квалификации «Вожатый», либо о собственном «вожатском» модуле в реализуемых программах высшего образования.

Созданный и одобренный Министерством просвещения для формирования единых подходов подготовки педагогических кадров на базе бакалавриата документ «Ядро педагогического образования» [24] закрепляет дисциплину «Основы вожатской деятельности» как составную часть модуля воспитательной деятельности основных профессиональных образовательных программ уровня бакалавриата педагогических направлений подготовки, а также закрепляет педагогическую вожатскую практику. Таким образом все обучающиеся по педагогическим направлениям высшего образования знакомятся с основами вожатской работы, а сама вожатская деятельность рассматривается скорее, как часть компетентности педагогического работника, а не как самостоятельная профессия.

Подготовка вожатых в образовательных организациях способствует соблюдению принципа научности в подготовке кадров, обеспечивает привлечение профессиональных преподавателей, расширяет охват и количество студентов, вовлеченных в вожатскую деятельность. При этом зачастую подготовка вожатых осуществляется формально, традиционным способом с применением лекционно-семинарской системы, в результате чего обучающиеся получают набор знаний или, скорее, информации, относящейся к различным предметным областям и не имеющей для обучающихся выраженного личностного смысла, не формирующей у них представления о предмете будущей

профессиональной деятельности, в следствие чего уровень мотивации к осуществлению вожатской деятельности находится на довольно низком уровне.

2. Детские и молодежные общественные объединения, педагогические отряды. В данном случае речь идет о программах подготовки вожатых на базе формальных и неформальных объединений. На базе этих объединений формируются педагогические отряды, участвующие как в организации смен в детских лагерях, так и в подготовке вожатских кадров. Следуя определению педагогического отряда как формирования молодых людей, старше 18 лет, объединившихся на основе интереса к педагогической деятельности для работы с детьми и молодежью [25, с. 122], среди крупнейших на сегодняшний день в России формальных объединений – Молодежная общероссийская общественная организация «Российские Студенческие Отряды» (РСО), а также Общероссийская общественная организация «Российский Союз Молодежи» (РСМ). Формальные объединения отличает то, что они официально зарегистрированы, имеют устав, структуру, органы управления, есть порядок вступления в организацию, обязательные правила поведения и т.д. Что же касается неформальных объединений и педагогических отрядов, они существуют вне формальных рамок, не имеют официальных документов, формируются стихийно, и главным объединяющим фактором в них являются разделяемые всеми участниками интересы и ценности. Среди таких объединений можно назвать Московский студенческий педагогический отряд, Сообщество вожатых и педагогов НИУ ВШЭ «Вышка – детям», Содружество вожатых Ямала и еще множество других объединений.

Педагогические отряды могут действовать как самостоятельно, так и на базе, при поддержке и в сотрудничестве с образовательными организациями, организациями молодежной политики, органами власти различных уровней, коммерческими организациями т.д.

Основными особенностями педагогических отрядов является горизонтальная структура общения и взаимодействия участников, сравнительно однородный возрастной состав участников, добровольность, корпоративность, стремление к передаче своих ценностей и традиций – за счет этих особенностей педагогические отряды отличаются высокой сплоченностью и мотивированностью своих членов.

Чаще всего подготовка новых членов педагогического отряда строится в форме взаимодействия более опытных членов отряда с новичками в рамках специально организуемой серии занятий школы вожатых педагогического отряда, а также дополнительных неформальных мероприятий. Форматы обучения, уровень проработки и качество организации этих занятий варьируется в разных объединениях от дилетантского уровня до высокопрофессионально спроектированного многоуровневого образовательного процесса.

Результатом такой формы подготовки нередко становится воспроизведение в педагогическом отряде некорректных, ненаучных, а иногда и предельно далеких от педагогики принципов и форм работы с детьми. Основной мотивацией для работы в составе педагогического отряда часто служит желание находиться в «тусовке», в результате чего у вожатых стираются границы между трудовыми и личными отношениями в коллективе.

3. Лагеря и детские центры субъектов Российской Федерации; Всероссийские детские центры («Артек», «Орленок», «Океан»).

Всероссийские детские центры (далее – ВДЦ) – это еще один характерный для нашей страны пример педагогического феномена, богатая история которого неразрывно связана с историей самого детского движения, вожатского движения и всей сферы детского отдыха в целом. Определение ВДЦ всегда было шире, чем определение детского лагеря. ВДЦ – это уникальная открытая образовательно-оздоровительная система, которая способствует раскрытию личностного потенциала детей благодаря достижению воспитательных задач через совместную творческую деятельность детей и взрослых, а также способствует разработке, внедрению и масштабированию педагогических инноваций.

ВДЦ – это наиболее яркий пример детских лагерей, обладающих собственной миссией, специфической философией, законами и традициями, набором характерных мероприятий и исторически сложившихся ритуалов, создающих свойственную только конкретным ВДЦ атмосферу и делающих уникальными реализуемые в этих ВДЦ образовательные и рекреационные программы [26, с. 187].

Особенности всероссийских детских центров требуют и тщательного подхода к кадровому вопросу. На базах центров «Артек», Орленок» и «Океан» действуют свои собственные школы подготовки вожатых.

Особенность подготовки вожатых во всероссийских детских центрах, таких как Артек, Орленок и Океан, заключается в их специфической программе обучения и уникальной среде, в которой проводится обучение. Вожатые должны не только получить теоретические знания и сформировать практические навыки и умения, но и должны погрузиться в «пропитаться» атмосферой самих центров, их традициями и историей. Важной особенностью подготовки вожатых в ВДЦ является возможность для вожатых оттачивать свои практические навыки непосредственно на будущем рабочем месте, в самих лагерях в условиях реальной совместной деятельности с детьми. Однако эти особенности являются одновременно и преимуществами, и недостатками, т.к. подготовка вожатых в ВДЦ ориентирована в основном на внутренний опыт и методики, специфичные для этих центров, а также на особенности внутренней организации и специфики вожатской работы. Это может ограничивать методический кругозор и понимание вожатыми других подходов и методик работы с детьми, которые применяются в других организациях и регионах. Иначе говоря, вожатый становится узко специализированным специалистом, готовым работать только в одном конкретном лагере или в рамках одной воспитательно-рекреационной системы. Аналогичная проблема характерна и для других лагерей, имеющих возможность самостоятельно осуществлять подготовку вожатых.

4. При организациях, уполномоченных органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, курирующими отдых и оздоровление.

В субъектах Российской Федерации реализация основ государственной политики в сфере организации отдыха и оздоровления детей закреплена за различными органами государственной власти. Для реализации конкретных мероприятий в этой области органы государственной власти определяют или создают уполномоченную организацию. Примерами таких организаций являются Ассоциация организаторов отдыха и оздоровления населения Тюменской области «Мы вместе» (Автономная некоммерческая организация «Областной детский оздоровительно-образовательный центр «Ребятчья республика») – уполномоченная организация в Тюменской области; и Государственное автономное учреждение культуры города Москвы «Московское агентство организации отдыха и туризма» (ГАУК «МОСГОРТУР») – подведомственная организация в Москве.

На территории Тюменской области действует «Областная школа подготовки вожатых», которая образована для создания на территории области единой системы профессиональной подготовки вожатых. Работу Областной школы обеспечивает уполномоченная организация. В Москве функционирует Центральная школа московских вожатых, созданная на базе ГАУК «МОСГОРТУР».

Подготовка вожатых в данных таких организациях, как правило, осуществляется круглогодично, слушателями являются преимущественно студенты организаций высшего и среднего профессионального образования любого направления подготовки. К подготовке вожатых привлекаются специалисты, имеющие непосредственный опыт в организации детского отдыха и обладающие актуальной информацией о современных реалиях лагеря. Кроме того, обучение вожатых в таких организациях тяготеет к подготовке «универсального» вожатого, т.е. вожатого, который будет готов работать в соответствующей должности в любом лагере и в любом регионе. Эти организации являются не только площадками подготовки вожатых, но и работодателями, поэтому заинтересованы в компетентных специалистах, способных выполнять поставленные перед ними задачи.

Одной из задач организаций такого типа является подготовка необходимого количества вожатых для организации отдыха детей своего региона, финансируемого за счет средств региона, поэтому количество обучаемых групп часто довольно велико, что приводит к поточному обучению и затрудняет реализацию практики.

Продолжая говорить о содержательном аспекте подготовки вожатых, необходимо отметить, что содержание образовательных программ организаций и объединений, относящихся к вышеописанным группам, примерно одинаковое. Оно во всех случаях включает в себя историю вожатского движения, основы профессиональной деятельности и профессиональную этику, нормативно-правовые основы вожатской деятельности, психолого-педагогический блок, основы воспитательной деятельности, логику развития смены, основы работы с детскими коллективами, теорию и методику организации массовых и отрядных мероприятий, игротехнику, обеспечение безопасности жизни и здоровья детей.

Существуют также и отличия в тематическом планировании, например: организация отправок и сопровождение на транспорте организованных детских групп; работа с детьми в трудной жизненной ситуации; законы и традиции конкретных лагерей; информационно-медийное сопровождение деятельности вожатого; проектирование образовательных и развлекательных офлайн и онлайн мероприятий и др. Однако эти отличия лишь дополняют основную программу и не имеют определяющего значения. Разница состоит в акцентах, которые делают различные площадки-организаторы подготовки вожатых в образовательном процессе: воспитательная составляющая, методическая составляющая, досуговая составляющая, психолого-педагогическая составляющая, безопасность и здоровье. Выбор акцентов зависит от специфики организации, занимающейся подготовкой вожатых, имеющихся у нее ресурсов и представлений об итоговых образовательных результатах.

Выводы и заключение

Несмотря подвижки в области стандартизации подготовки вожатских кадров, из года в год работодатели, педагоги и другие организаторы детского отдыха отмечают одни и те же сложности, возникающие у вожатых во время выполнения ими своих профессиональных обязанностей: неготовность к специфическому режиму лагеря; к особенностям личностно-профессиональной коммуникации; к взаимодействию с детьми, имеющими особенности поведения и особый социальный статус; к осознанию ответственности за жизнь и здоровье детей и др. Отмечается, что вожатые начинают осознавать специфику, смысл и содержание своей работы не до смены, а во время смены [27, с. 4].

Как видно из проведенного анализа современной системы подготовки вожатых, мнение организаторов подготовки о роли вожатого в детском лагере и его функциях различается и, следовательно, все субъекты, организующие подготовку вожатых, имеют свое представление о цели подготовки вожатого: формирование компонента компетентности педагога; подготовка представителя конкретной организации, оказывающей коммерческие услуги по организации и обеспечению отдыха и оздоровления детей; подготовка работника детского лагеря, реализующий программу детского отдыха в конкретном лагере с учетом его традиций, законов и подходов к работе и т.д. [28, с. 235].

Отсутствие единого понимания того, какими должны быть результаты подготовки вожатых, какими должны быть содержательный и целевой аспект подготовки, порождает проблемы в подготовке вожатых, создает трудности для процесса институционализации вожатской профессии. В качестве таких проблем часто выступают: отсутствие методологического основания для конструирования образовательного процесса; выбор нерелевантных поставленным целям обучения форм и методов обучения; использование неактуальной, устаревшей информации для создания учебных материалов; привлечение в качестве преподавателей специалистов, не имеющих опыта работы в сфере детского отдыха; излишний академизм в обучении или же, наоборот, превращение обучения в коммуникативный тренинг или клуб по интересам и т.д.

Подготовка вожатых сегодня требует системного подхода, учета всех факторов и обстоятельств, влияющих на конечный результат обучения. Эти факторы не ограничиваются только учебной аудиторией, они определяются еще и будущим местом работы вожатого, особенностями команды, с которой он будет работать в конкретном лагере, личностными особенностями будущих вожатых и др. Необходим поиск оптимального и наиболее эффективного подхода к организации подготовки вожатых, основой которого будет являться комплексное научно-методическое обеспечение как системный конструкт, включающий в себя как методологическое основание подготовки вожатых, так и учет организационных, методических, диагностических и других компонентов системы, способствующих оптимальному протеканию педагогического процесса, максимально принимающий во внимание особенности и потребности организаторов детского отдыха. Такое обеспечение процесса подготовки будет способствовать снижению фрагментированности и устранению «перекосов» в обучении вожатских кадров, поможет подготовить универсального специалиста, способного адаптировать свою деятельность под конкретные условия работы.

Литература:

1. Кудинов В. А. Педагогика подготовки организаторов детского движения. Взгляд историка / В. А. Кудинов // Психология и педагогика социального воспитания: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина, Кострома, 03–05 марта 2020 года / Под редакцией А.Г. Кирпичника, А.Г. Самохваловой. – Кострома: Костромской государственный университет, 2020. – С. 392-403.
2. Кудинов В. А. Формирование кадров социальных работников для работы с детьми в общественных объединениях России в XX–XXI веке // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. – 2012. – Т. 18, № 1. – С. 233–240.
3. Никульников А. Н. Нормативно-правовые и теоретические подходы подготовки вожатого: исторический аспект / А. Н. Никульников // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 10. – С. 218-223.
4. Рунов С. С. Компетентностный подход в подготовке организаторов летнего детского отдыха / С. С. Рунов // Детский отдых в России: перспективы развития: сборник тезисов и докладов выступлений по итогам II Международной конференции, Москва, 18–19 ноября 2016 года. Том Выпуск 1. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2017. – С. 215-222.
5. Филиппова Е. К. Основные подходы подготовки вожатого: историко-правовой аспект / Е. К. Филиппова, А. В. Коротун, К. М. Савва // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2023. – № 1. – С. 73-81.
6. Кудинов В. А. История детского и юношеского движения в России / В. А. Кудинов. – Кострома: Костромской государственный университет, 2017. – 289 с.
7. Шаламова Л. Ф. Модели профессиональной подготовки участников студенческих педагогических отрядов: ретроспективный анализ / Л. Ф. Шаламова // Модели создания воспитывающей среды в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления: наука, технологии, практики: сборник статей / Московский педагогический государственный университет, Федеральный координационный центр по подготовке и сопровождению вожатских кадров. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2018. – С. 34-44.
8. Положение о Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина // Воспитание школьников. – 1986. – №5. – С. 38-40.
9. Кузьмина А. Н. Научные подходы к профессиональной подготовке востребованных специалистов в области образования // Педагогика и психология образования. 2018. № 1. С. 113–120.

10. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 09.01.2023).

11. Федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ (ред. от 28.04.2023) // СПС КонсультантПлюс.

12. Куприянов Б. В. Помнить только хорошее. Воспоминания о вожатых в пионерских лагерях в 60-80 гг. XX в / Б. В. Куприянов // Народное образование. – 2019. – № 2(1473). – С. 96-104.

13. Постановление Правительства Российской Федерации от 13.04.2017 № 444 «О внесении изменений в Положение о Министерстве образования и науки Российской Федерации» // СПС КонсультантПлюс.

14. Владимирова Т. Н. К вопросу о подготовке вожатских кадров для организации отдыха детей и их оздоровления / Т. Н. Владимирова, Н. Ю. Лесконог, Л. Ф. Шаламова // Педагогика и психология образования. – 2018. – № 3. – С. 54-62.

15. Седова А.С. Оздоровление детей в период организованного отдыха (мнение родителей) // Здоровье населения и среда обитания. 2021. Т. 29. № 10. С. 47–52.

16. Фришман И. И. Нормативно-правовой статус сферы детского отдыха и оздоровления в Российской Федерации / И. И. Фришман // Народное образование. – 2019. – № 2(1473). – С. 15-20.

17. Письмо Минпросвещения России от 02.05.2023 № АБ-1965/06 «О направлении методических рекомендаций по вопросам подготовки к проведению летней оздоровительной кампании 2023 года» // Официальные документы в образовании. – 2023. – № 17. С. 40–61.

18. Самарская Н. А. Современное состояние сферы детского отдыха и оздоровления: проблемы и перспективы развития / Н. А. Самарская, С. М. Ильин, А. В. Румянцева // Экономика, предпринимательство и право. – 2022. – Т. 12, № 9. – С. 2561-2578.

19. Солнцева О. Г. Особенности функционирования детских лагерей в современных условиях / О. Г. Солнцева, Ю. О. Цунаева // Инновации и инвестиции. – 2021. – № 12. – С. 225-228.

20. Дети летом: дома или в лагере? Всероссийский телефонный опрос «ВЦИОМ-Спутник» [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/deti-letom-doma-ili-v-lagere> (дата обращения: 09.01.2024).

21. Комплексное исследование рынка детского туризма в России. Основные выводы // Исследовательский центр компании «Делойт» в СНГ. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <https://tour-vestnik.ru/potensial-rynka-detskogo-turizma-v-rossii> (дата обращения: 09.01.2024).

22. Детский лагерь: идеальный и реальный. Всероссийский опрос ВЦИОМ [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/detskii-lager-idealnyi-i-realnyi> (дата обращения: 09.01.2024).

23. Бирюкова Е. А. Организация летней педагогической (вожатской) практики обучающихся: опыт МПГУ / Е. А. Бирюкова, Н. Ю. Лесконог, Д. М. Марусяк // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 7(150). – С. 29-33.

24. Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»)). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_409505/#utm_campaign=daily&utm_source=consultant&utm_medium=email&utm_content=body (дата обращения: 13.01.2024).

25. Копытина О. И. О классификациях педагогических отрядов на современном этапе / О. И. Копытина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 91. – С. 118-123.

26. Саидов З. А. Подготовка будущих педагогов к работе в условиях детских образовательных лагерей / З. А. Саидов, Ф. У. Базаева, Д. В. Окороков // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-4. – С. 186-189.

27. Линкер Г. Р. Современные аспекты подготовки будущих педагогов к организации летнего отдыха детей / Г. Р. Линкер, Г. Г. Кругликова, Е. А. Кантеева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 2. – С. 12.

28. Вавилов А. М. Модель комплексного научно-методического обеспечения подготовки вожатых к организации деятельности временного детского коллектива // Проблемы современного образования. 2022. № 6. С. 233–243.

Руденко Е.Ю.

аспирант,

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

e-mail: vera.vernik.grebennikova@mail.ru

Rudenko E.Y.

Postgraduate Student,

Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology

Kuban State University

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОЦЕССУ ФОРМИРОВАНИЯ В ВУЗЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ К ГРАЖДАНСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Профессиональная подготовка в вузе будущих учителей-предметников к реализации гражданского воспитания подростков имеет большое значение. Профессиональная вузовская подготовка в сфере гражданского воспитания подрастающего поколения должна помочь будущим учителям осознать и понять современные вызовы, связанные с гражданским воспитанием подростков, что включает в себя понимание педагогами влияния социальных медиа, реальности киберсоциализации, межкультурных расхождений на гражданское становление и социальное развитие школьников. В статье рассматриваются сущность и структура профессиональной готовности учителя-предметника к гражданскому воспитанию подростков; приведена характеристика её компонентов. Автор статьи констатирует, что профессиональная готовность учителей-предметников к гражданскому воспитанию современных подростков требует комплексного развития знаний, навыков, компетенций, профессионально важных и социально значимых личностных качеств педагога, наличие у него самого высокого уровня гражданственности, гражданской активности, осознанности современного социокультурного и общественно-политических контекстов воспитания подрастающего поколения. Раскрыта сущность и базовые характеристики понятия «методологический подход к профессиональному образованию учителей-предметников». Процесс формирования в университете профессиональной готовности будущих учителей-предметников к гражданскому воспитанию подростков может быть основан на различных методологических подходах (в статье приведена краткая характеристика интегративного, проектно-ориентированного, диалогового, экспериментального, проблемно-ориентированного интерактивного, рефлексивного подходов). Методологические подходы должны быть основаны на современных теоретических и практических подходах к гражданскому воспитанию подростков, должны учитывать особенности современной молодёжи, а также социальные, культурные, общественно-политические, геополитические, информационно-технологические (цифровые) контексты, в которых осуществляется воспитание подрастающего поколения.

Ключевые слова: профессиональная готовность учителя-предметника, гражданское воспитание, современные подростки, методологический подход к профессиональному образованию.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PROCESS OF FORMING AT A UNIVERSITY THE PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE SUBJECT TEACHERS FOR THE CIVIC EDUCATION OF MODERN TEENAGERS

Abstract. Professional training at the university for future subject teachers to implement civic education for adolescents is of great importance. Professional university training in the field of civic education of the

younger generation should help future teachers realize and understand modern challenges associated with the civic education of adolescents, which includes teachers' understanding of the influence of social media, the reality of cybersocialization, intercultural differences on the civic formation and social development of schoolchildren. The article examines the essence and structure of the subject teacher's professional readiness for the civic education of adolescents; the characteristics of its components are given. The author of the article states that the professional readiness of subject teachers for the civic education of modern teenagers requires the comprehensive development of knowledge, skills, competencies, professionally important and socially significant personal qualities of the teacher, the presence of the highest level of citizenship, civic engagement, awareness of modern socio-cultural and social issues. political contexts of raising the younger generation. The essence and basic characteristics of the concept "methodological approach to professional education of subject teachers" are revealed. The process of forming at the university the professional readiness of future subject teachers for the civic education of adolescents can be based on various methodological approaches (the article provides a brief description of integrative, project-oriented, dialogue, experimental, problem-oriented interactive, reflective approaches). Methodological approaches should be based on modern theoretical and practical approaches to the civic education of adolescents, should take into account the characteristics of modern youth, as well as the social, cultural, socio-political, geopolitical, information and technological (digital) contexts in which the younger generation is being educated.

Keywords: professional readiness of a subject teacher, civic education, modern teenagers, methodological approach to vocational education.

Сущность профессиональной готовности будущих учителей-предметников к гражданскому воспитанию современных подростков заключается в их (учителей) способности на основе сформированных у педагога знаний, навыков, компетенций эффективно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность в области различных направлений гражданского воспитания с учётом специфики киберсоциализации современной молодежи, развивать у подростков гражданские компетенции и ценности, формировать активное гражданское отношение и участие в общественной жизни [4; 7; 11].

Структура и сущность рассматриваемой в статье профессиональной готовности могут быть представлены следующим образом:

1. Познавательная сущность (познавательный компонент): учителя-предметники должны иметь глубокие, системные междисциплинарные знания теоретических основ и актуальных подходов к гражданскому воспитанию современных школьников, знать и понимать принципы, нормативно-правовые основы, формы, методы, технологии гражданского воспитания, включая знания социально-политических и культурных аспектов, связанных с формированием и развитием у подростков гражданственности, гражданской идентичности, навыков межкультурного диалога и др.) [1; 12].

2. Организационная сущность (методический компонент): профессиональная готовность предусматривает умение эффективно планировать, организовывать и вести уроки, разнообразные мероприятия, связанные с гражданским воспитанием. Это включает разработку целей и задач, выбор необходимых методов и форм, технологий обратной связи, а также создание соответствующей атмосферы в классе, которая способствует развитию гражданской активности учащихся).

3. Социально-коммуникативная сущность (личностный компонент): профессиональная готовность предполагает высокий уровень развития у учителя навыков межличностного общения, взаимодействия с подростками. Педагог способен слушать, понимать и уважать точку зрения каждого ученика, а также научить их конструктивному диалогу и сотрудничеству в обществе) [5; 9].

4. Социокультурный компонент (понимание педагогом социокультурного контекста, в котором происходит гражданское воспитание подростков. Учителя-предметники должны учитывать особенности социальной среды, взаимодействовать с семьями и другими образовательными

институтами, учитывать разнообразие культурных и социальных контекстов своих учеников; особенно важно учитывать влияние киберсоциализации, интернет-ресурсов, социальных цифровых платформ и других цифровых технологий на личностное и социальное развитие современных подростков) [2; 3; 6].

5. Рефлексивная сущность (профессиональная готовность предполагает анализ учителем удач (успехов) и ошибок своей педагогической воспитательной практики, оценку своих сильных и слабых сторон, постоянное профессиональное и личностное саморазвитие. Воспитатель должен быть готов изменять свой педагогический подход, адаптировать его к конкретным потребностям и особенностям учащихся, а также осознавать социальные и культурные изменения, которые могут повлиять на процесс гражданского воспитания. Учителя-предметники должны быть готовы к систематическому профессионально-личностному саморазвитию, чтобы эффективно влиять на процесс формирования гражданской культуры подростков).

В целом, профессиональная готовность учителей-предметников к гражданскому воспитанию современных подростков требует комплексного развития знаний, навыков, компетенций, профессионально важных и социально значимых личностных качеств педагога, наличие у него самого высокого уровня гражданственности, гражданской активности, осознанности современного социокультурного и общественно-политических контекстов воспитания подрастающего поколения. Это позволит им успешно осуществлять гражданское воспитание и внести вклад в формирование активных и ответственных граждан нашей страны.

Методологический подход к профессиональному образованию учителей-предметников, как правило, включает в себя следующие элементы:

1. Цели и ценности (методологический подход определяет цели профессионального образования учителей-предметников и полагает значимость определённых ценностей для их подготовки. Например, целью может быть развитие профессиональных компетенций, этичности и ответственности, а ценностями – справедливость и уважение к разнообразию. В подавляющем большинстве методологических подходов к профессиональному образованию учителей-предметников их цель заключается в обеспечении системного, качественного, целенаправленного профессионального обучения, которое позволяет развивать необходимые компетенции и подготавливает учителей-предметников к эффективной работе в классе. Методологический подход учитывает специфику предметной области и контекст, в котором осуществляется обучение, стимулирует профессиональное развитие и личностный рост учителей-предметников).

2. Программы и учебные планы (методологический подход определяет содержание и структуру программ, учебных планов, которые должны быть специфическими для области предметной подготовки. Учитывая различные предметы, методы и стратегии профессионального обучения могут быть адаптированы к уникальным потребностям каждой предметной области).

3. Контекст и социальные условия (методологический подход учитывает контекст и социальные условия, в которых происходит профессиональное образование учителей-предметников, что предполагает адаптацию методов и подходов к конкретным ситуациям и контекстам, а также учёт требований общества, государственного контроля за качеством профподготовки педагогических кадров, современной образовательной системы).

4. Педагогические методы и технологии (методологический подход определяет методы и технологии профессионального обучения, профессионального воспитания, которые используются для достижения целей профессионального образования. Это может включать интерактивные методы, групповую работу, проектную деятельность, использование цифровых технологий, самостоятельное обучение и другие эффективные дидактические стратегии профподготовки будущих учителей. Используемые в процессе реализации методологического подхода методы, технологии должны стимулировать студентов к самостоятельной, исследовательской (научно-исследовательской),

самообразовательной деятельности, а также к активному, продуктивному взаимодействию и сотрудничеству друг с другом, с преподавателями, учителями баз практики).

5. Интегративность (методологический подход стремится к интеграции теории и практики, активно связывая профессиональную подготовку будущих учителей с реальной работой в школе. Он подразумевает комбинирование обучения на учебных курсах (дисциплинах) в процессе аудиторной вузовской работы и прохождения различных видов практики (стажировки) в школе, чтобы студенты могли применять полученные знания и навыки в реалиях жизнедеятельности школы).

6. Системность (методологический подход подразумевает системное и целостное рассмотрение профессиональной подготовки учителей-предметников. Он учитывает взаимосвязь между различными аспектами образования (например, содержанием, методами, оценкой) и обеспечивает связь между разными этапами профессионально-образовательного (целостного учебно-воспитательного) процесса).

7. Оценка и обратная связь (методологический подход определяет методы оценки и обратной связи, которые используются для оценивания уровня профессиональной подготовленности выпускников вуза, учителей-предметников).

В целом же, методологический подход к профессиональному образованию учителей-предметников играет важную роль в организации целостного учебно-воспитательного (профессионально-образовательного) процесса, в развитии профессиональных навыков и компетенций студентов (будущих выпускников вуза). Он определяет основные принципы, методы, инструменты, средства, формы, технологии, условия, которые помогают студентам развиваться в качестве квалифицированных и компетентных учителей-предметников.

Процесс формирования в университете профессиональной готовности будущих учителей-предметников к гражданскому воспитанию подростков может быть основан на различных методологических подходах. Кратко охарактеризуем некоторые из них:

- интегративный подход (основывается на интеграции знаний и навыков из различных областей, таких как педагогика, психология, социология, политология, правоведение, информационные технологии, культурология и др. В рамках этого подхода студенты изучают теоретические основы гражданского воспитания, а также приобретают практические навыки для воспитательной работы с подростками. Данный подход также предполагает интеграцию гражданского воспитания с учебными предметами в учебном плане. Будущие учителя-предметники могут изучать, как включить аспекты гражданского воспитания в учебные предметы, которые они будут преподавать. Например, в области истории или литературы, можно анализировать социальные и гражданские вопросы и их связь с процессом воспитания) [1; 12];

- проблемно-ориентированный интерактивный подход (основан на активном участии студентов в решении реальных проблем, связанных с гражданским воспитанием подростков. Студенты анализируют ситуации, исследуют проблемы, разрабатывают и внедряют практические решения, сотрудничая с учащимися базовых школ в процессе различных видов практики, педагогами и родителями. Будущие учителя-предметники могут проводить дискуссии, групповые проекты, ролевые игры и другие активные формы работы, чтобы стимулировать учеников размышлять и действовать в контексте гражданских вопросов их жизнедеятельности);

- проектно-ориентированный подход (предлагает разработку и реализацию проектов, которые позволяют студентам применить теоретические знания по гражданскому воспитанию в реальной практике. Студенты разрабатывают и реализуют проекты, ориентированные на развитие у подростков навыков гражданственности, формирование гражданской идентичности, активного участия в общественной жизни);

- диалоговый подход (основан на создании диалогической образовательной среды, где студенты и преподаватели активно взаимодействуют и совместно исследуют вопросы гражданского воспитания).

Студенты вырабатывают свои собственные позиции, обмениваются мнениями и идеями, и развивают навыки критического мышления и анализа);

- экспериментальный подход (включает организацию экспериментальной работы, где студенты тестируют различные методики и подходы к гражданскому воспитанию подростков, в частности, можно проверить эффективность использования интернет-ресурсов в сфере гражданского воспитания. Студенты собирают данные, оценивают эффективность различных методов, приёмов, психолого-педагогических техник, разнообразных цифровых технологий и делают выводы о том, какие методы лучше соответствуют потребностям, особенностям современных подростков) [8; 10; 13];

- рефлексивный подход (предполагает развитие способности студентов к самоанализу и самооценке своей практической воспитательной работы. Будущие учителя-предметники могут вести рефлексивные дневники (журналы), проводить рефлексивные сессии и обсуждать свой опыт работы с группой коллег. Это помогает им осознать свои сильные и слабые стороны в процессе гражданского воспитания современных подростков и постепенно совершенствовать свои навыки, компетенции, которые могут быть использованы в этом процессе).

Целесообразно комбинировать данные методологические подходы в рамках формирования профессиональной готовности будущих учителей-предметников к гражданскому воспитанию современных подростков. Объединение различных подходов позволяет создать более эффективные профессионально-образовательные программы, которые способствуют развитию у студентов (будущих учителей-предметников) навыков и компетенций в сфере гражданского воспитания подрастающего поколения.

Заключение

Гражданское воспитание современных подростков должно учитывать их киберсоциализацию, то есть активное участие в цифровом пространстве и использование интернета, социальных сетей в повседневной жизни.

Формирование в вузе профессиональной готовности будущих учителей-предметников к гражданскому воспитанию подростков требует применения методологических подходов, которые учитывают особенности предметной области и целей гражданского воспитания. Методологические подходы должны быть основаны на современных теоретических и практических подходах к гражданскому воспитанию подростков, должны учитывать особенности современной молодёжи, а также социальные, культурные, общественно-политические, геополитические, информационно-технологические (цифровые) контексты, в которых осуществляется воспитание подрастающего поколения.

Литература:

1. Афанасов А.В. Гражданское и патриотическое воспитание молодёжи. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. – 55 с.

2. Бродовская Е.В., Домбровская А.Ю., Пырма Р.В., и др. Молодёжь России в цифровом пространстве: Основания дифференциации стратегий интернет-поведения // Среднерусский вестник общественных наук. – 2019. № 14(1). – С. 37-58.

3. Варакин А.В. Влияние социальных сетей на формирование ценностных ориентиров современной молодёжи // Преподаватель XXI век. – 2016. № 2. – С. 205-212.

4. Гребенникова В.М., Руденко Е.Ю., Никитина Н.И., Вольхин С.Н. Моделирование процесса формирования профессиональной готовности учителей к гражданскому воспитанию подростков в информационном обществе // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – №5(102). – С. 142-145

5. Демидова Т.Е., Чижевская И.Н., Чижевский А.Е. Состояние профессиональной готовности учителей к формированию медийной культуры у современных школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. № 5. – С. 45-58.

6. Дружилов С.А. Негативные воздействия современной информационной среды на человека: психологические аспекты // Психологические исследования. – 2020. № 11 (59). – С. 11-19.
7. Толкачева Т.М. Формирование профессиональной готовности будущего учителя к гражданскому воспитанию младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2009. – 24 с.
8. Огурцова Е.Ю., Фадеев Р.Н. Подготовка будущих учителей к обучению школьников основам кибербезопасности // Ноосферные исследования. – 2021. – Вып. 3. – С. 88-97.
9. Пронина Е.И. Особенности воспитания гражданственности и патриотизма школьников старших классов // Социологические исследования. – 2011. № 5. – С. 97-103.
10. Пустовойтов В.Н., Корнейков Е.Н. Информационные технологии как средство гражданско-патриотического воспитания современных школьников // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2021. № 2. – С. 37-41.
11. Руденко Е.Ю. Профессиональная готовность педагога к гражданскому воспитанию современных подростков: контекст формирования в вузе // Образование и общество. – 2023. – № 4 (141). – С. 107-116.
12. Руденко Е.Ю., Гребенникова В.М., Никитина Н.И., Вольхин С.Н. О формировании в вузе профессиональной готовности будущих учителей к гражданскому воспитанию подростков в условиях информатизации общества // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2023. – № 3 (323). – С. 87-97.
13. Угольков Н.В. Интернет как институт социализации старших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М.: МПГУ, 2012. – 33 с.

Семенова Д.А.

доцент, кандидат педагогических наук

Институт культуры и искусств

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

e-mail: semenovad@mgpu.ru

Semenova D.A.

Candidate of Science, associate professor

Department of Musical Art

Institute of Culture and Arts «Moscow city University»

МЕТОДИКА ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ РАБОТЫ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ КАРАОКЕ НА УРОКЕ МУЗЫКИ

Аннотация. В статье рассказывается о методических приемах проведения вокально-хоровой работы на уроке музыки в общеобразовательной школе в условиях отсутствия возможности инструментальной поддержки, но с использованием караоке-технологии. Автор рассматривает положительные и возможные отрицательные стороны использования этой технологии на уроке. В тексте статьи представлена методическая последовательность работы с применением караоке-технологии, подробно рассмотрены этапы этой работы и их содержание.

Ключевые слова: вокально-хоровая работа на уроке музыки в школе, использование караоке-технологии в вокально-хоровой работе, методика проведения урока музыки в школе.

METHODOLOGY OF VOCAL AND CHORAL WORK USING KARAOKE TECHNOLOGY IN A MUSIC LESSON

Abstract. The article describes methodological techniques for conducting vocal and choral work in a music lesson in a secondary school in the absence of the possibility of instrumental support, but using karaoke technology. The author examines the positive and possible negative aspects of using this technology in the classroom. The text of the article presents the methodological sequence of work using karaoke technology. The stages of this work and their content are discussed in detail.

Keywords: vocal and choral work in a music lesson at school, the use of karaoke technology in vocal and choral work, methods of conducting a music lesson at school.

Введение. Современная образовательная ситуация в школах Москвы во многом связана с событиями последних лет, которые коснулись режима обучения детей – во время пандемии актуальными были требования нахождения детей в одном классе без возможности перемещения. Также и в условиях настоящего времени, когда пандемии уже нет, но периодически эпидемиологическая ситуация требует от учреждений соблюдения различных регламентов, при которых перемещение детей по разным кабинетам становится невозможным. Еще одним аспектом, который может приводить к описанной ниже проблематике является перегруженность массовых школ в многочисленных районах новостройках. У школ часто нет возможности организации специального кабинета для проведения музыкальных занятий, так как во всех кабинетах постоянно идут уроки.

В следствии сложившейся ситуации учитель музыки в массовой школе может столкнуться со следующими проблемами, связанными с оснащением кабинета или с организацией места проведения занятий:

- отсутствие специализированного помещения для проведения урока музыки,

- отсутствие акустических звуковоспроизводящих систем необходимого качества для прослушивания и анализа музыки,
- отсутствие наборов инструментов для организации элементарного музицирования,
- отсутствие возможностей безопасного хранения инструментов в легкодоступном месте,
- отсутствие возможности организовать свободное пространство в классе для движения,
- отсутствие микрофонов и звукоусилителей,
- отсутствие фортепиано или цифрового инструмента для демонстрации учителем музыкальных произведений и проведения вокально-хоровой работы.

Каждый учитель каким-то образом выходит из сложившейся ситуации своим способом. Кто-то перемещает акцент в обучении на теоретические знания по предмету, кто-то опирается на традиционное слушание музыки и беседу или наоборот очень много использует цифровые обучающие ресурсы. Тем не менее важно понимать, что в современном уроке должны преобладать деятельностные формы работы, в которых ребенок может находиться в субъектной позиции большую часть времени обучения, то есть быть активным создателем музыкального содержания, получать опыт практического музицирования. Это означает, что вокально-хоровая работа, ритмические практики, элементы боди-перкашн обязательно должны присутствовать в каждом уроке.

В современной московской школе практически в каждом кабинете присутствует современное ИКТ – оборудование: электронная доска, доступ в интернет, возможность использования всеми обучающимися и методическими материалами необходимыми для урока. В сети присутствует большое количество разнообразных ресурсов разного качества, созданных для использования на уроке.

Для проведения вокально-хоровой работы учителя часто используют материалы с сайтов караоке. Отметим некоторые положительные стороны использования караоке-технологии:

- у учителя есть возможность упростить процесс разучивания текстовой части песни, можно больше обращать внимание на отслеживание качества работы детей, чем на самостоятельное воспроизведение аккомпанемента,
- качество воспроизводимого сопровождения будет постоянно и неизменно,
- качество музыкальной аранжировки может быть высоким,
- ссылку на караоке-файл можно отправить детям для самостоятельного разучивания,
- если в караоке-файле используется нотная строка, то у детей развиваются навыки чтения с листа нотного текста

Но при всех достоинствах данной технологии хочется сказать о следующих минусах, к которым приводит ее использование без соответствующей методического осмысления со стороны учителя:

- дети читают слова, не задумываясь об их смысле и не стараясь запомнить, так как они всегда перед глазами,
- дети не обращают внимание на ритм мелодии, так как сосредоточены только на чтении,
- дети не смотрят на учителя, не учатся петь по руке или самостоятельно предслышать начало вступления в песне,
- учитель выполняет пассивную функцию, не корректирует результат, просто механически повторяя проигрывание песни,
- учитель не показывает самостоятельно голосом мелодию, так как она уже звучит в караоке подсказкой.

Все вышеперечисленное приводит к чрезвычайно низкому качеству вокально-хоровой работы в целом. Дети не меняют динамику исполнения, кричат, плохо интонируют, не выполняют лексическую логику речи, не соблюдают ритм мелодии и пр.

В связи с описанными выше проблемами необходимо методически осмыслить использование данной технологии с тем чтобы учитель музыки смог совмещать преимущества доступных технологий и традиционные приемы вокально-хоровой работы во благо художественного результата.

Методика проведения вокально-хоровой работы с применением караоке-технологии. Итак, предлагаем следующие этапы вокально-хоровой работы в условиях работы в классе с ИКТ:

Подготовительный этап

Перед тем как дети начнут петь необходимо провести подготовительный этап работы. Необходимо их поднять, при необходимости провести небольшую разминку если они слишком долго сидели перед этим. Например, можно сделать несколько потягиваний, наклонов головы и затем корпуса.

Далее необходимо провести несколько дыхательных упражнений, способствующих разогреву певческого аппарата и концентрации на процессе звукоизвлечения и после этого и артикуляционную разминку, включающую в себя работы с языком, губами и щеками.

Обязательным условием проведения вокально-хоровой работы является проведение распевания. Если нет возможности провести полноценную распевку, то необходимо спеть хотя бы пару упражнений в тональности песни, чтобы наладить координацию слуха и голоса у учеников и улучшить возможности интонирования.

Этап ознакомления

Учителю необходимо продемонстрировать песню с сопровождением (с собственным аккомпанементом доступным способом, а сарелла или под минус-фонограмму). После этого учителю нужно последовательно разучить все фрагменты песни. В зависимости от сложности материала можно осуществлять раздельно или слитно разучивание мелодии без слов или вместе со словами. Осуществляя разучивание мелодии с голоса, необходимо добиваться максимально качественного интонирования. Обратит внимание детей на ударения в словах, даже там, где они не соответствуют музыкально-ритмической логике. При необходимости добавлять при разучивании элементы пластического интонирования – дети могут помогать себе координировать изменения высоты в голосе с помощью соответствующих движений рук. Обсудить с детьми содержания и образный строй песни. Логично провести эту работу в рамках одного куплета и припева, а затем уже использовать караоке.

Караоке-этап. Технический

Только после того, как учитель убедился в качестве проведенной работы на этапе ознакомления можно приступать к работе с караоке. На начальном этапе дети могут разучивать слова с экрана, несколько куплетов. Затем учитель останавливает проигрывания, обращает внимание на ошибки и неточности, отрабатывает фрагменты песни: уточняет ритм, при необходимости прохлопывает или протопывает вместе с детьми необходимый элементы (синкопы, пунктиры, затактовые доли, окончания фраз) без пения, возможно с проигрыванием файла караоке, вычищает интонирование сложных мелодических ходов. Следующим этапом он может обратиться к нескольким ученикам и попросить их исполнить необходимые фрагменты для улучшения качества исполнения или запустить исполнение по цепочке.

Заключительный этап. Работа над художественным образом

После того, как дети освоились, овладели текстом, мелодией и осознали смысл песни учитель может выключить видео при проигрывании файла караоке и начать работать с детьми без включенного экрана.

Таким образом все зрительное внимание детей переключится на него, и учитель сможет напрямую корректировать работу детей: показывать вступление и завершение фраз, выделять необходимые смысловые акценты, и наоборот, убирать окончания и «выпирающие» из-за несоответствия метра музыки и строя стиха, регулировать громкость исполнения, призывать детей к соответствующему характеру исполнения, инициируя разнообразие используемых детьми художественных приемов. Кроме того, учитель может с помощью собственной мимики и интерактивного взаимодействия в моменте исполнения инициировать в учениках эмоциональные переживания и их творческие проявления.

Технологию караоке также целесообразно использовать во время проверки детей на знания материала песни, возможно это делать в соревновательном ключе. Так у детей включится азарт к тому чтобы наиболее правильно, ярко и выразительно исполнить песню, а проверка знаний пройдет в игровом формате.

Желательно также понимать, что конечным результатом разучивания должно стать исполнение детьми песни под аккомпанемент педагога или под минусовую фонограмму, в которой нет дублирования мелодической линии, но в условиях современного урока музыки в рамках основного обучения этот результат зачастую недостижим из-за нехватки времени, но в условиях дополнительного образования может быть взят за ориентир.

Выводы. В заключении хочется сказать о том, что осмысленное применение современных музыкально-компьютерных технологий может значительно облегчить работу учителя в классе, особенно в техническом смысле. Тем не менее не стоит забывать о том, что учитель музыки – это тот человек, который является для детей проводником в мир искусства и одна из важных целей его присутствия в классе – это создание настоящего музыкального творческого живого пространства, которое невозможно заменить технологией караоке.

Литература:

1. Белунцов, В. Музыкальные возможности компьютера: справочник / В. Белунцов, В.О. Белунцова. – СПб.: Питер, 2000. – 432 с.

2. Булин-Соколова, Е.И. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги / Е.И. Булин-Соколова, А.С. Обухов, А.Л. Семенов // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 207-226.

3. Горбунова, И.Б. Комплексная модель обучения музыке и развития творческих способностей обучающихся в школе цифрового века с использованием музыкально-компьютерных технологий / И.Б. Горбунова, И.О. Товпич, Е.А. Шалаева // Теория и практика общественного развития. – 2015. – №12. – С. 450-454.

4. Горбунова, И.Б. Комплексная модель обучения музыке и развития творческих способностей обучающихся в школе цифрового века с использованием музыкально-компьютерных технологий / И.Б. Горбунова, И.О. Товпич, Е.А. Шалаева // Теория и практика общественного развития. – 2015. – №12. – С. 450-454.

5. Салпыкова И.М. Прохоров А.В. Использование аудиовизуальных средств обучения на уроке музыки в начальной школе: Учебно-методическое пособие. - Казань: К (П)ФУ, 2012. – 25 с.

6. Семенова, Д.А. Авторские цифровые ресурсы для музыкальной деятельности учащихся с детским церебральным параличом в инклюзивной школе [Электронный ресурс] / Д.А. Семенова // ЭНЖ «Медиамузыка». - 2019. - № 10. - Режим доступа: http://mediamusical-journal.com/Issues/10_4.html

7. Семенова Д.А., Информационные технологии развития познавательной активности детей с ограниченными возможностями здоровья / XVII Санкт-Петербургская международная конференция «Региональная информатика (РИ-2020)». Санкт-Петербург, 28-30 октября 2020 г.: Материалы конференции. Часть 2. СПОИСУ. – СПб, 2020. – с. 97-98.

8. Семенова Д.А. Опыт проведения студенческой педагогической практики в московской школе // Bulletin of the International Centre of Art and Education. - 2022. - №1. - с. 388-400

9. Сомов, Д. С. Специфика применения музыкально-компьютерных технологий на уроках музыки в школе / Д. С. Сомов, В. О. Голубков. // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). – СПб.: Свое издательство, 2016. — С. 153-154. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/209/11483/> (дата обращения: 30.11.2023).

Дольгирева Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент

Институт культуры и искусств

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

e-mail: elena-dolgireva@yandex.ru

Портников В.И.

заслуженный работник культуры РФ, доцент

Институт культуры и искусств

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

e-mail: vip52@list.ru

Dolgireva E.V.

Candidate of pedagogical sciences

associate professor department of sociocultural activity

Institute of culture and arts Moscow City Pedagogical University

Portnikov V.I.

Honoured worker of culture of Russian Federation

associate professor department of socio-cultural activity

Institute of culture and arts Moscow City Pedagogical University

ЭТЮД И ЭТЮДНЫЙ МЕТОД В ФОРМИРОВАНИИ СЦЕНАРНО-РЕЖИССЕРСКОЙ ТЕХНИКИ ПОСТАНОВЩИКОВ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРОГРАММ

Аннотация. Статья посвящена анализу понятий «этюд» и «этюдный метод» в искусстве. Основной акцент сделан на роль этюдного метода в театральном искусстве и влияния его на исполнительское актерское мастерство. Этюдный метод как главная методическая идея К. С. Станиславского. Этюдный метод - основа в процессе формирования сценарно-режиссерской техники режиссеров театрализованных программ.

Ключевые слова: этюд, этюдный метод, театральный этюд, импровизация, театральное искусство, сцена, актер, режиссер, постановщик.

ETUDE AND ETUDE METHOD IN THE FORMATION OF THE STAGE-DIRECTING TECHNIQUE OF THE DIRECTORS OF THEATRICAL PROGRAMS

Abstract. The article is devoted to the analysis of the concepts of "etude" and "etude method" in art. The main emphasis is placed on the role of the sketch method in theatrical art and its influence on performing acting. The etude method as the main methodological idea of K.S. Stanislavsky. The etude method is the basis in the process of forming the script-directing technique of directors of theatrical programs.

Keywords: sketch, sketch method, theatrical sketch, improvisation, theatrical art, stage, actor, director, director.

Понятие этюд (и как техническое, обучающее упражнение и как подготовительный этап работы), можно найти практически во всех видах искусства. С этюда, как правило, начинается обучение живописи. Знаком он и любому начинающему литератору, и музыканту. Но, если, к примеру, музыкальный этюд существует, как минимум, со времен И. С. Баха (1685–1750 г.г.), то в театральном искусстве это понятие возникло лишь в начале прошлого века и прочно связан с именем К. С. Станиславского (1863–1938 г.г.), который сделал театральный этюд одним из главных элементов своей системы театрального воспитания, в корне реформирующей подходы к театральному делу.

Новаторство системы Станиславского и место в ней этюда и этюдного метода невозможно оценить и понять без знания того, каким был театр до нее.

А было, в двух словах, следующее. Вся работа над спектаклем в целом и над каждой ролью в нем в отдельности происходила, что называется «куда кривая вывезет». Успех сопутствовал лишь избранным, тем, кто был щедро одарен природой талантом органического существования на сцене, кто буквально по наитию был способен транслировать в зал свою внутреннюю энергию (ту самую «жизнь человеческого духа», которую К. С. Станиславский впоследствии сделал центром своей Системы). В целом же на театральных подмостках царила лютая театральщина, с ее фальшью, жизненным неправдоподобием и избитыми штампами – все то, с чем боролся Константин Сергеевич. Его Система стала практическим руководством борьбы с театральщиной на сценических подмостках. В ней, подспорьем к природной интуиции, которой природа награждает крайне малое количество избранных, был предложен действенный набор приемов и техник, с помощью которых практически любой способный, но не наделенный выдающимся талантом актер и режиссер, мог достичь значительных успехов в развитии своего профессионального мастерства.

И одно из центральных мест в этой системе Станиславского занимает этюд и этюдный метод.

В Толковом словаре Даля читаем: «Этюд – слово мужского рода, французского происхождения. В художестве – опыты, попытки, образчики для натерения, для изучения» [1].

Этюд по Станиславскому – это «средство вспомнить жизнь». То есть театральный этюд всегда рождается из личного опыта исполнителя, из его личных воспоминаний о тех или иных событиях и эмоциях, которые эти события сопровождали, и помогает эти эмоции пережить заново. Это ровно то, что Станиславский называл «я в предлагаемых обстоятельствах».

Режиссер и театральный педагог З. Я. Корогодский (1926–2004 г.г.) считал, что в процессе обучения театральному мастерству, этюд является «главным упражнением» [4].

Отдают должное театральному этюду и практики исполнительского мастерства: «Все, например, хотя от актера сразу многослойной жизни, сложного существования. В жизни все происходит само собой. Но на сцене психика работает по-другому. Этюд же позволяет актеру идти по процессу, «по ступенькам», позволяет отделять один этап от другого, акцентировать внимание на одном, либо другом, руководствуясь, как маяком, самым главным: «хотением» – т. е., «чего я здесь, на сцене, хочу», – делится своим опытом актер Геннадий Назаров [7, 24].

Театральные этюды – это азы актерской и режиссерской профессии. То же самое, что для музыканта гаммы. Они формирует необходимые профессиональные навыки, учат исполнителя познать, почувствовать и использовать в работе на сцене весь спектр своего психофизического аппарата.

Универсальную роль этюдной работы трудно переоценить. Среди прочего, он помогает понять, что называется изнутри, суть актерской профессии:

- избавиться от зажимов и комплексов, свойственных практически любому человеку;
- овладеть техникой органического существования на сцене;
- научиться забывать на сцене о публике;
- не казаться кем-то в предлагаемых обстоятельствах, а быть им, быть «здесь и сейчас», «не играть», а, жить в заданной ситуации.

Пример простейшего по своему содержанию студенческого этюда приводит театральный педагог Г. В. Кристи [5]. «Студенту предлагается совершить простое жизненное действие: найти спрятанную на сцене спичечную коробку. После того как это действие будет выполнено, – пишет Кристи, – ему дается задание повторить его с той только разницей, что он уже знает, где находится спрятанный предмет. При повторении студент обычно теряет первоначальную логику действия и начинает механически обозначать все запомнившиеся ему движения, другими словами, – изображать поиски спичечной коробки. Замена естественной логики действия его изображением, является главной ошибкой всех

студентов на первом этапе работы над этюдами. Причем данная ошибка свойственна абсолютно для этюдов любой тематики, над которыми работают студенты в процессе обучения».

Тематический спектр обучающих этюдов настолько же богат, насколько богата сама жизнь. Этюды на атмосферу, наблюдения, животных, предлагаемые обстоятельства, музыкальные этюды, этюды на ситуацию, на органическое молчание, этюды-метафоры, этюды на самочувствие, этюды по картинам и многие другие заставляют студентов внимательнее и глубже вглядываться в то, что их окружает. Все это многообразие в итоге совокупно тренирует всю палитру актёрского мастерства.

Одна из главных задач этюдной работы – «отключить мозги», дать бессознательному победить рацию, позволить ему вести исполнителя за собой, довести движения до автоматизма, чтобы они стали твоим существом. Таким образом, с помощью этюдов нарабатывается абсолютная вера в предлагаемые обстоятельства. Это позволяет добиться того, что исполнитель перестает думать о зрителе, о том, как он выглядит в его глазах.

Как это работает на практике, можно понять на примере, скажем, этюда на оживление предмета, с которого студенты-первокурсники начинают осваивать профессию.

Предлагается, например, сыграть стул. Невозможно сыграть просто стул, хотя бы потому что «просто стульев» не существует (равно как и «просто людей»). У каждого из них есть своя личная биография, внешние данные, есть, наконец, если уж стул должен стать живым, свой характер и свои желания. Поэтому, чтобы полноценно выполнить это задание, исполнителю приходится искать ответы на множество конкретных вопросов. Точно таких же вопросов, какие у него будут возникать потом, при работе над любой серьезной ролью на профессиональной сцене.

Первый очевидный вопрос, на который придется ответить: из чего сделан стул?

Одно дело стул антикварный, массивный, из дорогой породы дерева, с красивой, дорогой обивкой. Совсем другое – современный, легкий, складывающийся, пластиковый. Это разные стулья. Задача исполнителя эту разность выразить. Для этого необходимо придумать историю, вокруг этого стула.

Крайне важное условие при работе над этюдом: в его основе всегда должно лежать личное жизненное наблюдение исполнителя.

Допустим, одна история рассказывает о стуле-старике, который очень хочет на пенсию, чтобы его поставили в каком-нибудь безлюдном месте и оставили в покое, а его, напротив ставят там, где им постоянно пользуются...

И совсем другая история о молодом, амбициозном стуле, полном жизненной энергии, который очень хочет послужить людям...

Как правило, этюдные истории имеют незамысловатые сюжетные построения, но какой бы бесхитростной они не была, они в обязательном порядке должны иметь начало, завязку, кульминацию и финал, а в их основе должно находиться событие.

Из этого простого примера понятно, что этюд со стулом сыграть ничуть не проще, чем сыграть, к примеру, Джульетту или Гамлета. Более того, не овладев этюдной техникой работы над стулом (кошкой, вороной и т. д.), исполнитель вряд ли справится с большой ролью.

Не стоит забывать и следующие слова К. С. Станиславского: «Лучше сделать только один этюд и довести его до самого последнего конца, чем сотни их, разработанных лишь внешне, по верхушкам. Этюд, доделанный до конца, подводит к творчеству, тогда как работа по верхушкам учит халтуре, ремеслу» [8].

Этюд закрепляет первоначальные навыки работы и подводит к следующему этапу, к работе над драматургическим материалом: этюдному методу.

Предтечей этому методу был «застольный период» – новый репетиционный прием, который К. С. Станиславский и В. И. Немирович-Данченко ввели практически с первых постановок во МХТе.

В этот период происходил скрупулёзный ментальный анализ пьесы в целом и каждой роли в отдельности. Не случайно Станиславский называл его «разведкой умом». С помощью, говоря по-современному, мозгового штурма авторский, по сути чужой, текст, пропущенный «через себя», что было обязательным условием, начинал обрастать для исполнителей живыми, взятыми из личного опыта, деталями. Тем самым происходило естественное сближение роли (персонажа) и исполнителя. Обычно после такого анализа актер ясно представляет себе своего персонажа, мотивы его поступков, отношения с другими героями пьесы, его стремления – все то, что, собственно, и называется «сценической правдой жизни».

Однако очень скоро Станиславский понял, что одной застойной работы мало. Она возбуждает у исполнителя только его психику, но совершенно не затрагивает его физического состояния, что противоречит естественному поведению человека в обычных условиях. Осознав это, Станиславский вводит в практику новое понятие: «психофизическое самочувствие артиста», и дополнительную ступень действенного анализа – «этюдный метод». В итоге застойная работа над пьесой дополняется этюдами на сценической площадке.

Главное в этюдном методе – психофизический этюд сцены, ее проба, набросок, в которой проверяется соответствие вымышленной жизни пьесы к реальной жизни. Если в процессе этюда обнаруживается не соответствие психофизического самочувствия актера с прописанными автором действиями его персонажа, то это вынуждает исполнителя к более глубокому анализу роли, к ее дополнительной проработке. С помощью этюдного метода можно проверить на подлинность реальной жизни буквально все: предлагаемые автором пьесы обстоятельства, заявленные характеры действующих лиц, отношение между героями, физические ощущения, и т.д.

О новом этапе работы хорошо написала последовательница К. С. Станиславского М. О. Кнебель: «Если раньше мы анализировали пьесу и роль только путем умозрительным, путем рассуждений и как бы со стороны, то при новом репетиционном методе, делая этюды непосредственно на тему пьесы, на ситуации, существующие в ней, мы действительно и глубоко изучаем пьесу, так как актер как бы сразу ставится в условия жизни образа, в мир самой пьесы» [7].

Таким образом, артист из умозрительного «застойного аналитика», как бы со стороны изучавшего поведение своего персонажа, превращается в действующее лицо, испытывая то психофизическое самочувствие, какое должен испытывать его персонаж в данных автором предлагаемых обстоятельствах.

Основа этюдного метода по Станиславскому – импровизация. При чем, что важно, импровизация, основанная на личном опыте исполнителя роли.

Сохранились свидетельства работы этюдным методом Станиславского. Приступая к репетициям, он не только не требовал от артистов знания авторского текста пьесы, но и напротив просил исполнителей говорить своими словами. Зубрежка не пропущенного через себя текста, по мнению Станиславского, могла родить только штампы.

Этот новаторский подход Станиславского к работе над ролью объяснила его ученица М. О. Кнебель: «Только вооруженный своим пониманием произведения в целом и своего места в нем, актер имеет право переходить к авторскому тексту» [3].

Современный театральный педагог В. М. Фильштинский пишет: «Этюдный метод в широком смысле слова именно и является главной методической идеей Станиславского. Важнейшее место в его итоговом открытии занимают этюды на эпизоды пьесы. Момент озарения Станиславского, когда он выдвинул идею играть сюжет своими словами, был колоссальным прорывом. Это было принципиально: оторваться от текста как от одного из главных элементов формы, начинать с отрыва от формы во имя того, чтобы почувствовать первичный, содержательный импульс автора. Это, нам кажется, методическая, психологическая и философская основа этюдного метода» [9].

Если этюд – это актер в предлагаемых обстоятельствах, то этюдный метод – это актер в образе персонажа драматического произведения в предлагаемых обстоятельствах. Иными словами, невозможно сразу сыграть роль, к примеру, короля. По той простой причине, что у актера не может быть подобного личного опыта. Поэтому, чтобы это сделать, необходимо оправдать не собственные действия в предлагаемых обстоятельствах, а действия другого человека, персонажа. Этюдный метод помогает перейти от «я в предлагаемых обстоятельствах» к «персонаж в предлагаемых обстоятельствах».

С помощью этюдного метода происходит присвоение текста роли. Этюдный метод можно назвать переходным мостиком из реальной жизни, состоящей из личного опыта исполнителя в вымышленную жизнь персонажа пьесы. Он позволяет актеру естественным образом слиться со своим персонажем, вырастить его, присвоить его привычки и образ жизни, и потом войти в спектакль органично, а не наигрывая.

Выдающийся режиссер А. В. Эфрос, ученик М. О. Кнебель и ярый поклонник этюдного метода писал: «Этюдный метод – сверхпрактическая вещь. После действенного разбора все должно быть так ясно, чтобы сразу можно было выйти на сцену и сымпровизировать. Разобрать, что тут происходит, со всем учетом глубины, извлечь профессиональный каркас и сыграть все на сцене. Под словом «ремесло» мы подразумеваем нечто плохое. Но знать такое ремесло – необходимо. Это истинное ремесло. Мысль работает аналитически. Фантазия художника работает точно в психофизическом, действенном плане. Основа становится действенной, динамичной. Надо мыслить действенно-психофизически. Основа такого мышления в том, что человек видит все через действие, через столкновение. Если подходить так к спектаклю, то в нем никогда не будет скуки, сонности, и это все будет взято не с неба, а из самой жизни. Когда человек так мыслит, он становится умнее, ведь умнее жизни – ничего не придумаешь» [10, 36].

И вот результат: «А. Д. Попов сказал однажды, посмотрев наш спектакль: “ваших актеров могут переиграть только собаки”. Это было для нас большой похвалой. Ибо мы тогда стремились к абсолютной, если хотите, “реактивной” естественности». Она и стала результатом применения этюдного метода» [10, 8].

Этюдный метод активно используется в театральных, танцевальных и музыкальных учебных заведениях, а также в практике профессиональных артистов. Такой подход предполагает создание в процессе творческого поиска «рабочих» сценических миниатюр не только в драматическом жанре, но и в театрализованных формах.

Применение этюдного метода позволяет студентам и артистам быстрее и эффективнее осваивать новые навыки, улучшать свою технику и мастерство. Кроме того, этюдный подход способствует развитию креативности, свободы самовыражения и умения работать в команде, что особенно важно для сценических искусств.

Однако стоит отметить, что этюдный метод не является универсальным решением для всех видов сценического искусства. В некоторых случаях он может быть слишком субъективным и недостаточно структурированным для создания сложных и масштабных произведений. Тем не менее, этюдная работа остается важной составляющей творчества процесса и обучения как в институциональном сценическом искусстве, так и в профессиональном образовании (например, педагогическом по профилю «Театральное искусство», а также по направлению подготовки «Социально-культурной деятельности»).

Этюдный метод является одним из основных методов в формировании сценарно-режиссерской техники постановщиков театрализованных программ, подразумевающей владение совокупностью оперативных профессионально-педагогических методов и приемов. Формирование сценарно-режиссерской техники обучающихся начинается с разработки и исполнении коротких, законченных в смысловом и формальном отношении этюдов, основанных на импровизации или подготовленном

заранее сценарии, и результативно проявляется в качестве созданной им театрализованной программы [2].

С помощью этюдного метода будущие режиссеры учатся выражать свои идеи и замыслы через движение, речь, музыку и другие выразительные средства, осваивают разные стили и техники, развивают творческое мышление, фантазию и способность к импровизации.

Кроме того, этюдный метод помогает режиссерам-постановщикам лучше понять потребности и возможности актеров, танцоров, музыкантов и других участников театрализованных программ, а также найти наиболее эффективные способы взаимодействия между ними.

В целом, этюдный метод традиционно является базовым в формировании профессиональных качеств режиссера-постановщика театрализованных программ, его способности к творческому мышлению и поиску новых идей и решений.

Литература:

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: избр. ст. / В. И. Даль; совмещ. ред. изд. В. И. Даля и И. А. Бодуэна де Куртенэ; [науч. ред. Л. В. Беловинский]. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2009. – 573 с. – ISBN 978-5-373-02397-9 (в пер.) – <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc2p/379674> (дата обращения 06.12.2023).

2. Дольгирева Е.В., Портников В.И. Интегративно-деятельностный подход в определении содержания учебно-творческих форм бакалавров социально-культурной деятельности / Е.В. Дольгирева, В.И. Портников // *European Social Science Journal*, 2016 № 4. – С. 263-270.

3. Кнебель М. О. Слово в творчестве актера / М. О. Кнебель. – М.: Издательство «Планета музыки», 2021. – 152 с. – ISBN: 978-5-91328-048-0 - <https://www.rulit.me/books/slovo-v-tvorchestve-aktera-read-37767-39.html> (дата обращения 06.12.2023).

4. Корогодский З. Я. Этюд и школа / З. Я. Корогодский. – М.: Сов. Россия, 1975. – 112 с. – (Б-чка "В помощь художественной самодеятельности"; № 22). - <https://gigabaza.ru/doc/73188-pall.html> (дата обращения 06.12.2023).

5. Кристи Г. В. Воспитание актера школы Станиславского: [Учеб. пособие для театра. ин-тов и уч-щ] / Г. В. Кристи. Ред. и предисл. В. Прокофьева. – 2-е изд. – Москва: Искусство, 1978. – 430 с. – <https://climate-education-youth.ru/tools/g-kristi---vospitanie-shkoly-stanislavskogo-scenicheskoe-vospitanie-aktera.html> (дата обращения 06.12.2023).

6. Опарина Н.А., Левина И.Д., Кайтанджян М.Г. Педагогические аспекты формирования творческого коллектива молодёжи / Н.А. Опарина, И.Д. Левина, М.Г. Кайтанджян // *Антропологическая дидактика и воспитание*. - 2022. - Т. 5. - № 6. - С. 146-157.

7. Сереброва Е. А. «Этюдный метод» Станиславского - способ воспитания актера. Диалоги о педагогических возможностях и парадоксах метода / Е. А. Сереброва. В кн.: Театр. Живопись. Кино. Музыка. – М.: Издательство: Российская академия театрального искусства – ГИТИС, 2014. – № 2. – С. 24. – <https://cyberleninka.ru/article/n/etyudnyy-metod-stanislavskogo-sposob-vospitaniya-aktyora-dialogi-o-pedagogicheskikh-vozmozhnostyakh-i-paradokсах-metoda> (дата обращения 06.12.2023).

8. Станиславский К. С. Работа актера над собой / К. С. Станиславский. Чехов М. А. О технике актера / М. А. Чехов; Союз театр. деятелей Рос. Федерации. – Москва: Артист. Режиссер. Театр, 2003. – 488 с.: ил. – ISBN 5-87334-047-1 (в пер.). Станиславский К. С. Полн. собр. соч.: В 8-ми т. – М.: Искусство, 1935. – Т 3. Работа актёра над собой. – С. 410.

9. Фильштинский В. М. Открытая педагогика. / В. М. Фильштинский – СПб., 2006. – С. 100. – ISBN: 5-902675-16-2.

10. Эфрос А. В. Репетиция — любовь моя / А. В. Эфрос. - М.: Панас, 1993. – С. 36; С. 8. – ISBN: 5779900248.

Ван Цзяньшу

доцент кафедры вокального исполнительств института музыки,
«Чунцинский педагогический университет»
e-mail: 80626462@qq.com

У ЦзинЮй

аспирант кафедры музыки (художественные исследования),
«Китайская национальная академия искусств»
e-mail: yuliawu@yeah.net

Wang Jianshu

Associate Professor, Department of Vocal Performance, Institute of Music,
Chongqing Normal University

Wu Jingyu

Postdoctoral Fellowship at the Department of Music (Art),
Chinese national academy of arts

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СИСТЕМ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ ПО ВОКАЛУ В КИТАЙСКИХ И РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Аннотация. В статье анализируется система вокального образования в высших учебных заведениях на примере России и Китая. Сначала разбирается историческая перспектива и современное состояние вокальной педагогики обеих стран, затем – российское влияние на китайскую вокальную педагогику на протяжении всего XX века, а также в настоящее время. После этого, приводится анализ конкретных образовательных программ. Это Педагогический университет Гуанси (город Гуйлинь, Гуанси-Чжуанский автономный район, КНР) и Российская академия музыки им. Гнесиных (Москва, РФ). После этого, в рамках настоящего исследования проводится достаточно подробный сравнительный анализ систем построения учебных программ по вокалу в обеих странах. Анализируются как имеющиеся сходные черты, так и существующие отличительные особенности одной системы от другой.

Ключевые слова: система образования, вокальная педагогика, вокальное образование, высшее образование, китайский вокал, российский вокал, учебная программа, сравнительный анализ.

COMPARATIVE STUDY OF VOCAL CURRICULUM SYSTEMS IN CHINESE AND RUSSIAN UNIVERSITIES

Abstract. The article analyzes the system of vocal education in higher educational institutions using the examples of Russia and China. First, the historical perspective and current state of vocal pedagogy in both countries is examined, then the Russian influence on Chinese vocal pedagogy throughout the 20th century, as well as at the present time. After this, an analysis of specific educational programs is provided. These are the Guangxi Normal University (Guilin city, Guangxi Zhuang Autonomous Region, China) and the Russian Academy of Music named after Gnessins (Moscow, Russian Federation). After this, within the framework of this study, a detailed comparative analysis of the systems for constructing vocal training programs in both countries is carried out. Both existing similarities and existing distinctive features of one system from another are analyzed.

Keywords: education system, vocal pedagogy, vocal education, higher education, Chinese vocal, Russian vocal, curriculum, comparative analysis.

Актуальность работы.

Вокальное образование в рамках высших учебных заведений направлено на то, чтобы готовить новых вокалистов и педагогов по вокалу. Хорошо структурированная и правильно составленная учебная программа способна создать базу для более качественного развития вокальных компетенций студентов, а также, соответственно, для их более эффективной профессиональной деятельности в будущем. Следовательно, тема настоящей статьи обладает высокой степенью актуальности.

Новизна работа состоит в том, что, в то время как в подавляющем большинстве исследований анализируется содержание вокального образования (репертуар, методики обучения и так далее), тогда как здесь в центре внимания находится кго форма и структура (цели обучения, количество часов в программе, общая продолжительность обучения, наличие конкретных дисциплин, как обязательных, так и по выбору и так далее).

Ограничением исследования выступает анализ исключительно программ бакалавриата. В связи с лимитированным объёмом статьи, включить в неё также анализ программ вокальной магистратуры и аспирантуры не представится вероятным.

Вокальная педагогика в России обладает длительными традициями, уходящими вглубь веков. В Древней Руси вокалу обучали певчих для православной церкви; в XVIII веке произошло разделение вокального образование на светское и религиозное. Первые консерватории на территории Российской Империи появились в Санкт-Петербурге в 1862 году и в Москве в 1866 году. Позже появились ВУЗы, которые обучают студентов вокальному исполнительству и в других городах страны [5, с. 109].

Вокальная педагогика в Китае развивалась с древних времён. До 1911 года на структуру вокального образования и его учебные программы оказывалось минимальное внешнее воздействие, однако, в начале XX века в китайском обществе начали стремительно распространяться западные тенденции, оказавшие влияние на структуру образовательных программ по вокалу в ВУЗах [3, с. 33]. До сих пор в китайских ВУЗах существует отдельные дисциплины, которые имеют отношение к традиционному китайскому вокалу и которые связаны с вокальными приёмами зарубежного происхождения [12, с. 182].

Российское влияние на китайскую педагогику вокала существует с начала XX века, когда в Китай после Октябрьской Революции эмигрировало большое количество представителей русской аристократии, купечества, духовенства и так далее. Многие из них получили домашнее музыкальное образование, а некоторые изучали вокал на профессиональном уровне. Чтобы заработать на жизнь, они стали преподавать вокал, тем самым распространяя русские вокально-педагогические традиции в китайском обществе [7, с. 145].

Однако, особенно сильным влияние российских вокальных традиций на китайское высшее образование стало в 1950-е годы, когда в Китае началось официальное построение социалистического общества, а молодая страна нуждалась в том, чтобы перенять советский опыт в этой сфере. С русского языка на китайский было переведено большое количество учебников и учебных пособий по вокалу, которые сразу же вошли в обязательную программу китайских консерваторий [4, с. 122].

В настоящее время на структуру учебных программ по специальностям, связанным с вокальным исполнительством и вокальной педагогикой в ВУЗах Китайской Народной Республики оказывают влияние китайские, западные и русские традиции вокального образования [6, с. 64]. В таблице 1 можно увидеть программу обучения по специальности «Вокальная педагогика» Педагогического университета Гуанси (город Гуйлинь, Гуанси-Чжуанский автономный район, КНР).

Данные таблицы позволяют наглядно увидеть, что большое количество занятий посвящено собственно теории и практике вокала, а также истории вокального искусства в Китае и за рубежом. При этом, смежные дисциплины, связанные с техникой речи, актёрским мастерством и другими важными для будущего вокалиста и вокального педагога компетенций в программе не представлены. Однонаправленность и акцент на одном направлении или нескольких близких направлениях является отличительной особенностью многих китайских высших учебных заведений.

Необходимо отметить повышенное внимание, которое уделяется преподаванию хорового дирижирования, ведь большинству вокальных педагогов в будущем предстоит работать с детским коллективом. Это является несомненным преимуществом программы, однако, хотелось бы ещё посоветовать добавить большее количество часов обучения сольному пению, что также является востребованным на рынке труда направлением.

Российские высшие учебные заведения также обладают собственной спецификой составления учебных программ. Ниже будет приведён анализ российской системы на примере учебной программы по направлению «Вокальное искусство» на примере Российской академии музыки им. Гнесиных.

Таблица 1. Программа обучения в Педагогическом университете Гуанси по специальности «Вокальная педагогика» (программа бакалавриата).

Цели обучения	<ol style="list-style-type: none"> 1. Подготовка высококвалифицированных музыкальных педагогов для работы в системе дошкольного и школьного образования, а также в системе дополнительного детского вокального образования. 2. Развитие нравственности и интеллекта студентов, которые впоследствии должны развивать нравственность и интеллект своих учеников. 3. Освоение традиционных и современных методик вокального образования с теоретической и практической точек зрения. 4. Воспитание новаторского духа студентов и их самостоятельного мышления. 5. Раскрытие научно-исследовательского потенциала студентов.
Общая продолжительность обучения	Предусмотрено обучение в течение четырёхлетнего периода в очной форме.
Часы занятий по вокалу	<p>Всего: 630 кредитных часов. Из них:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ обязательные курсы: 306 кредитных часов; ✓ факультативные курсы / курсы по выбору студента: 324 кредитных часа.
Курсы по вокалу (обязательные)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Основы музыкальной формы и анализа музыкального произведения. 54 кредитных часа, включающие как теоретические лекции, так и практические занятия. 2. История китайской музыки и оценка музыкальных произведений. 72 кредитных часа. 3. История западной музыки и оценка музыкальных произведений. 72 кредитных часа. 4. Хоровое дирижирование. 108 кредитных часов, которые включают в себя как теоретические лекции, так и практические занятия.
Курсы по вокалу (факультативные / курсы по выбору студента)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Теория и практика вокального образования. 36 кредитных часов. 2. Психология вокального образования. 36 кредитных часов. 3. Введение в музыковедение. 36 кредитных часов. 4. Теория и практика музыкальной критики. 36 кредитных часов. 5. Теория и практика музыкальной культуры. 36 кредитных часов. 6. Введение в музыкальную эстетику. 36 кредитных часов. 7. Музыкальная форма и анализ вокального произведения. 36 кредитных часов. 8. Введение в теорию вокального искусства. 36 кредитных часов. 9. История и культура китайского вокала. 36 часов.

Таблица 2. Программа вокального образования «Вокальное искусство»
Российской академии музыки им. Гнесиных (бакалавриат)

Цели обучения	<ol style="list-style-type: none"> 1. Подготовка студентов к музыкально-исполнительской деятельности. 2. Подготовка студентов к педагогической деятельности. 3. Подготовка студентов к организационно-управленческой деятельности. 4. Подготовка студентов к музыкально-просветительской деятельности.
Общая продолжительность обучения	Предусмотрено обучение в течение четырёхлетнего периода в очной форме.
Часы занятий по вокалу	<p>Курсы из цикла истории и теории музыкального искусства. Всего: 2 232 часа. Из них:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ обязательные курсы: 1 404 часа. ✓ факультативные курсы / курсы по выбору студента: 828 часов. <p>Курсы из профессионального цикла. Всего: 4 356 часов. Из них:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ обязательные курсы: 1 800 часов. ✓ факультативные курсы / курсы по выбору студента: 2 556 часов.
Курсы из цикла истории и теории музыкального искусства (обязательные)	<p>История музыки. 396 часов. Музыка второй половины XX – начала XXI веков. 108 часов. Сольфеджио. 288 часов. Теория музыки. 108 часов. Гармония. 108 часов. Музыкальная форма. 108 часов. История вокального искусства. 144 часа. Основы научных исследований. 144 часа.</p>
Курсы из цикла истории и теории музыкального искусства (факультативные / курсы по выбору студента)	<p>История искусства(изобразительного, театрального, кино, архитектуры). 108 часов. Современные информационные технологии. 144 часа. Основы риторики. 108 часов. Связи с общественностью. 108 часов.</p>
Курсы из профессионального цикла (обязательные)	<p>Сольное пение. 562 часа. Фортепиано. 144 часа. Безопасность жизнедеятельности. 108 часов. Музыкальная педагогика и психология. 108 часов. Методика обучения вокалу. 108 часов. Оперный класс. 432 часа. Камерное пение. 216 часов. Танец, сценическое движение. 108 часов.</p>
Курсы из профессионального цикла (факультативные / курсы по выбору студента)	<p>Стилевое сольфеджио. 144 часа. Основы фониатрии и устройство голосового аппарата. 108 часов. Вокальный ансамбль. 144 часа. Основы актерского мастерства. 288 часов. Сценическая речь. 216 часов. Грим. Изучение оперных партий. Изучение кантатно-ораториального репертуара. Оперная драматургия. Принципы системы Станиславского на оперной сцене.</p>

При анализе таблицы можно заметить, что учебная программа не ограничивается собственно преподаванием вокала, но также предлагает студентам компетенции в области риторики, информационных технологий, связей с общественностью, оперной драматургии и так далее. Такая программа является типичной для российских ВУЗов. С одной стороны, она может показаться перегруженной, а с другой – позволяет студентам получить более широкий спектр разнообразных компетенций [9, с. 37].

Рассмотренные выше учебные программы не являются универсальными для всех вокальных специальностей всех ВУЗов России и Китая. Тем не менее, они позволяют отследить наличие общих тенденций, которые в той или иной степени характерны для подавляющего большинства высших учебных заведений страны, имеющих вокальное отделение.

Разобрав по отдельности системы учебных программ по вокалу в ВУЗах Китая и России в общем и на конкретных примерах, хотелось бы провести сравнительный анализ на основе представленного выше материала.

Общие характеристики в системах высшего вокального образования Китая и России включают в себя следующие:

- ✓ Четырёхлетний период обучения в очной форме согласно программам бакалавриата.
- ✓ Представленность обязательной и вариативной части в структуре учебной программы.
- ✓ Наличие как теоретического, так и практического компонента в образовательных программах России и Китая. Также, необходимо отметить, что в ВУЗах обеих стран осуществляется обязательное обучение не только собственно вокальному исполнительству, но и дисциплинам, связанным с музыкальной теорией, историей музыкального искусства, музыкальной эстетикой и так далее.

Кроме этого, также стоит отметить и некоторые отличительные особенности систем подготовки будущих вокалистов в высших учебных заведениях двух стран.

Прежде всего, на структуру вокального образования в Китае оказывается большое влияние со стороны русских вокальных тенденций [8, с. 65]. При этом, обратное воздействие китайских традиций на систему учебных программ по вокалу в высших учебных заведениях Российской Федерации в процессе проведения настоящего исследования отмечено не было.

Кроме этого, в Китае очно-заочная и заочная форма обучения не представлены в принципе, если говорить о вокальном образовании, тогда как в России такая форма встречается, но не очень часто и не в каждом ВУЗе. В настоящее время в России также происходит постепенный отход от этих форм обучения в пользу большего развития очного образования [1, с. 201].

К тому же, в Китае время обучения учитывается в формате кредитных часов. Кредитный час представляет собой условную единицу, которая широко используется в университетах разных стран для обозначения еженедельной академической нагрузки учащегося. Кредитный час показывает, сколько аудиторных часов в неделю отведено на изучение предмета [2, с. 104]. Если же говорить о российской системе высшего образования, то она предусматривает подсчёт формальных часов учёбы, тогда как аналог кредитных часов отсутствует.

Также, в китайских ВУЗах подавляющее большинство предоставляемых дисциплин имеют прямую или косвенную связь с основным направлением подготовки [11, с. 185]. Если же говорить о российских высших учебных заведениях, то в их программу часто включается большое количество дисциплин, обладающих минимальной связью с вокальным искусством или не обладающих никакой связью. Часто они предлагаются исключительно для общего развития студентов. Тем не менее, многие из них, такие как грим, основы актёрского мастерства и оперная драматургия могут оказаться полезными и расширить профессиональный выбор выпускников, а также сделать их компетенции более разнообразными [10, с. 421].

Преимуществом китайской системы формирования учебной программы является углублённое изучение будущей специальности, а её слабой стороной – однонаправленность и малое количество разнообразных компетенций, которыми владеют выпускники.

Следовательно, по итогам проделанной работы можно прийти к выводу о наличии как сходных характеристик, так и отличительных особенностей в российской и китайской системе высшего образования по специальностям, связанным с вокалом. Каждая из систем обладает своими преимуществами и недостатками. Необходимо инициировать образовательное сотрудничество между

Россией и Китаем ради того, чтобы обе страны учились друг у друга и перенимали положительный опыт. Это позволит усилить преимущества каждой из систем, а также минимизировать их слабые стороны.

Литература:

1. Бородовская Л. З., Явгильдина З. М. Цифровой компонент компетентностной модели бакалавра профиля «Учитель музыки» // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – Кемерово, 2022. – № 60. – С. 199-207.
2. Ван Лифэнь. Содержание курса вокальной музыки и дизайн обучения по специальности «Вокальная педагогика» // Цинь Чжи. – Шанхай, 2023. – №7. – С. 103-105.
3. Ван Нана. Исследование реформы преподавания курса «Общий курс вокальной музыки» для специальностей вокальной музыки в колледжах и университетах на основе разнообразных моделей обучения // Shanxi Youth. – Сиань, 2023. – №13. – С. 32-34.
4. Ван Тао. Исследование инноваций в системе учебных программ по вокалу в музыкальных университетах // Дагуань (Форум). – Дагуань, 2021. – №12. – С. 122-123.
5. Евсюков Д. Ю., Евсюкова Н. А. Анализ модели образовательного процесса специальности «Вокальное искусство» в условиях цифровой трансформации высшего образования // Музыкальное образование: история и современность. – Елец, 2020. – С. 107-110.
6. Ли Сяоху, Ли Бэйбэй. Реформы и инновации в области преподавания вокала в высших учебных заведениях КНР // Fujian Textile. – Фучжоу, 2023. – №1. – С. 63-65.
7. Лю Гуанхуань. Система учебных программ по вокалу в Российской консерватории // Yuefu New Voices (Журнал Шэньянской консерватории). – Шэньян, 2013. – №31(3). – С. 140-147.
8. Ма Вэнь. Анализ вокально-эстетического образования в высших учебных заведениях Китайской Народной Республики // Журнал профессионального колледжа Цзямусы. – Цзямусы, 2023. – №39(4). – С. 64-66.
9. Окунева П. Э. Нормативно-правовое обеспечение профессиональной подготовки будущего учителя музыки: анализ условий формирования вокально-педагогической компетенции // Современные проблемы науки и образования. – Москва, 2022. – № 6-1. – С. 37.
10. Семенченко Е. В. Основные тенденции в преподавании эстрадно-джазового вокала в российских ВУЗах на современном этапе // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – Москва, 2022. – № 6. – С. 416-429.
11. Сюй Хуан. Практика преподавания вокальной музыки в высших профессиональных учреждениях по специальности «Дошкольная педагогика» // Drama House. – Пекин, 2022. – №21. – С. 184-186.
12. Чжан Чжиюань. Интеграция теории и практики. Инновации и реформы в построении модели учебной программы по вокалу // Drama House. – Пекин, 2023. – №3. – С. 181-183.

Ван Цзяньшу

доцент кафедры вокального исполнительств, Институт музыки,
«Чунцинский педагогический университет»,
e-mail: 80626462@qq.com

Wang Jianshu

Associate Professor, Department of Vocal Performance, Institute of Music,
Chongqing Normal University

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕПОДАВАНИЯ ВОКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В КИТАЕ И РОССИИ

Аннотация. В статье анализируется методика преподавания вокала в контексте сравнения российской и китайской систем высшего образования. Сравнение проводится согласно следующим критериям: история возникновения вокальной педагогики, развитие вокального образования в историческом контексте, современное состояние (а именно – используемые учебные материалы, учебные программы, методики преподавания). Кроме этого, также подробно разбирается влияние российской педагогики на китайское вокальное образование. В итоге делается вывод о наличии определённых сходств между вокально-педагогическими системами обеих стран, а также значительного числа существующих отличительных особенностей.

Ключевые слова: российский вокал, китайский вокал, вокальное исполнительство, вокальная педагогика, высшее образование, российский ВУЗ, китайский ВУЗ.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE FEATURES OF TEACHING VOCAL PERFORMANCE IN CHINA AND RUSSIA

Abstract. The article analyzes the methodology of teaching vocals in the context of comparing the Russian and Chinese higher education systems. The comparison is carried out according to the following criteria: the history of the emergence of vocal pedagogy, the development of vocal education in a historical context, the current state (namely, the teaching materials used, curricula, teaching methods). In addition, the influence of Russian pedagogy on Chinese vocal education is also examined in detail. As a result, it is concluded that there are certain similarities between the vocal pedagogical systems of both countries, as well as a significant number of existing distinctive features.

Keywords: Russian vocal, Chinese vocal, vocal performance, vocal pedagogy, higher education, Russian university, Chinese university.

Актуальность исследования состоит в том, что в каждой стране существует своя собственная система вокального образования, формирование и развитие которой является обусловленным культурно-историческим контекстом, традициями и повседневной жизнью народа страны, зарубежными заимствованиями, политической ситуацией и так далее. Российская и китайская культура развивались изолировано друг от друга на протяжении столетий, однако, в XX веке они вступили в активное взаимодействие; китайская сторона стала перенимать опыт у российской в области вокального образования, что продолжает оказывать влияние на специфику вокальной педагогики Китайской Народной Республики и в наши дни.

Исторический контекст формирования системы вокального образования в России обусловлен общими тенденциями европейской образовательной истории. Первые школы и университеты в Европе появились в Средние Века, тогда как педагогика как наука и методика начала своё развитие в период Просвещения XVIII века. Российская Империя вступила на общеевропейский путь развития в XVIII веке; в это же время в стране появляются первые высшие учебные заведения и первые труды по педагогике.

Однако, преподавание вокала в тот период развито ещё слабо. Первыми педагогами были выписанные из Франции, Великобритании, Италии и других стран гувернёры и гувернантки, которые

обучали детей аристократии на дому; чаще всего, качество такого образования было невысоким. Постепенно ситуация менялась, а в XIX веке русская вокальная педагогика вышла на новый этап своего развития.

Оформление русской национальной школы пения как определенного художественного направления обычно связывают с именем Михаил Иванович Глинка (1804 – 1857) – композитора и основоположника русской национальной оперы. Именно в период творчества М. И. Глинки окончательно сформировались и четко определились типичные черты русской национальной школы пения. Глинка сформировал основные принципы русской вокальной школы, такие как простота и задушевность исполнения при совершенной вокальной технике, умение сочетать вокальное мастерство с эмоционально окрашенным живым словом, мастерство драматической игры неразрывно связаны с комплексным развитием основных вокальных навыков. Кроме того, процесс постановки голоса в методиках русской вокальной школы имеет серьезную научную основу и опирается на физиологическую естественность вокального звучания. До сих пор принципы, которые были заложены М. И. Глинкой, используются в российской вокальной педагогике [6, с. 82]

В Китае существуют древние традиции вокального искусства, которые уходят корнями вглубь тысячелетий. В Китае ещё в XII веке существовали школы, где мальчиков обучали исполнению вокальных композиций традиционной китайской оперы.

Традиционным методом китайской вокальной педагогики является демонстрация преподавателям собственного примера исполнения, тогда как обучающимся остаётся только повторять за ним. Ключевым недостатком этого метода является подавление инициативы обучающихся и излишняя зависимость от личности конкретного преподавателя. Стоит также отметить и достоинства традиционной методики, такие как воспитание виртуозного исполнения и возможность демонстрации ролевой модели педагога. Тем не менее, этого можно достичь только в том случае, если сам педагог обладает сильным хорошо поставленным голосом, однако, так бывает не всегда. В настоящее время традиционная методика вокального образования всё ещё достаточно часто используется в китайских ВУЗах [4, с. 157].

В начале XX века на китайскую культуру было оказано существенное воздействие со стороны западных тенденций вокальной педагогики. В частности, к китайским реалиям был адаптирован метод Карла Орфа, который был разработан немецким музыкантом и композитором Карлом Орфом (1895 – 1982) в 1930-е годы и опирается на импровизацию, игру и творчество как на основные педагогические принципы. Кроме этого, в середине XX века в китайском вокальном образовании также получила распространение система советского музыкального педагога Дмитрия Борисовича Кабалевского (1904 – 1987), которая базируется на взаимосвязи музыки с другими видами искусства и с реальной жизнью, на совместном творчестве педагога и обучающегося, на эмоциональной направленности музыкального искусства [12, с. 112]. Было приглашено большое количество советских педагогов для работы в китайских ВУЗах; кроме этого, китайские провинции также посылали молодых людей и девушек, продемонстрировавших выдающиеся вокальные способности, для получения образования в Советском Союзе [5, с. 50].

Значительное влияние на модернизацию китайской вокальной педагогики оказал профессор вокала и исполнитель вокальных композиций Цзинь Тилинь (1940 – 2022). Благодаря его работе, появилась методика обучения вокалу, сочетающая традиционные китайские и зарубежные вокальные и вокально-педагогические характеристики. Если ранее педагоги были вынуждены копировать и адаптировать к китайским реалиям зарубежные методики, то теперь появилась китайская система вокального образования, разработанная на основе опыта вокально-педагогической работы в китайском высшем учебном заведении. В дальнейшем были разработаны и другие методики преподавания вокала китайского происхождения [8, с. 51].

В своем обучении профессор Цзинь Тилинь движется от поверхностного к глубокому, от простого к сложному, шаг за шагом помогая студентам осваивать вокальное исполнительство. Ключевыми характеристиками его методики являются смешанный голос (подразумевающий использование некоторых качеств грудного голоса и некоторых качеств голоса головы), эмоциональная выразительность исполнения, хорошо и чётко поставленная дикция вокалиста. Учебные и учебно-методические пособия авторства Цзинь Тилиня до сих пор регулярно используются в китайских ВУЗах [1, с. 89].

Учебная программа российских и китайских высших учебных заведений по вокальным и вокально-педагогическим направлениям также обладает определённой спецификой. В частности, в российских ВУЗах будущие вокалисты изучают фортепиано в качестве основной дисциплины; иногда им также предлагаются и другие музыкальные инструменты на выбор. В Китае же студенты акцентируют внимание исключительно на вокальном исполнении, тогда как игра на музыкальных инструментах преподаётся только в некоторых ВУЗах и только как дисциплина по выбору студента [9, с. 123]. Кроме этого, в китайских ВУЗах студенты изучают пение на китайском и английском языке в структуре обязательной программы, тогда как вокальные композиции на других языках возможны к изучению только в качестве вариативной дисциплины. Если говорить о России, то здесь всеми студентами в обязательном порядке осваивается пение на широком спектре языков [2, с. 220].

Таблица 1 позволяет увидеть пример структуры образовательной программы в китайском ВУЗе по программе «Вокальная педагогика». В качестве примера взят Северо-Восточный педагогический университет (город Чанчунь, провинция Цзилинь, КНР). Хотя в зависимости от конкретного ВУЗа и конкретных целей образовательного процесса возможны различия, тем не менее, в общем и целом ниже представлен набор дисциплин, актуальный для подавляющего большинства соответствующих направлений в китайских высших учебных заведениях.

Таблица 1. Образовательная программа «Вокальная педагогика».
Северо-Восточный педагогический университет. [10, с. 163]

Обязательные курсы	Курсы по выбору студента
Теория музыки	Актёрское мастерство
Анализ и написание полифонической музыки	Исполнение вокальных композиций на итальянском языке
Теория и история китайской музыки	Исполнение вокальных композиций на немецком языке
Теория и история зарубежной музыки	Исполнение вокальных композиций на французском языке
Китайский песенный фольклор	Исполнение вокальных композиций на испанском языке
Зарубежный песенный фольклор	Исполнение вокальных композиций на японском языке
Хоровое дирижирование	Особенности китайской и зарубежной оперы
Вокальная композиция	Исполнение вокальных композиций из числа популярной музыки
Методика преподавания вокального мастерства в школе	История вокального искусства
Методика преподавания вокального мастерства в учреждении дополнительного образования	Психология вокальной педагогики
	Преподавание вокального искусства детям с особенностями развития
	Преподавание вокального искусства одарённым детям
	Сценический имидж исполнителя

В российских ВУЗах будущие вокалисты и вокальные педагоги изучают следующие дисциплины в рамках обязательной части программы: «История русской музыки», «История зарубежной музыки», «История театра», «История оперного театра», «Сольфеджио», «Гармония», «Сольное пение», «Оперный класс», «Камерное пение», «Фортепиано», «Основы актерского мастерства», «Сценическая речь», «Основы сценического движения», «Танец». В некоторых ВУЗах могут быть представлены и другие дисциплины. Вариативная часть программы может сильно отличаться от ВУЗа к ВУЗу, к тому же, не в каждом российском ВУЗе предусмотрены предметы по выбору [3, с. 51].

Учебные материалы, которые используются в российских и китайских ВУЗах также могут отличаться. К примеру, в России широко распространены следующие учебные и учебно-методические пособия [11, с. 281]:

- ✓ Дубровский В. В. Методика обучения академическому пению. Учебно-методическое пособие.
- ✓ Рудин Л. Б. Основы голосоведения. Учебно-методическое пособие.
- ✓ Сёмина, Л. Р., Сёмина Д. Д. Эстрадно-джазовый вокал. Учебно-методическое пособие.

В таблице 2 представлены названия учебников и учебных пособий, которые используются при преподавании вокала в Северо-Восточном педагогическом университете для студентов, обучающихся по направлению «Вокальная педагогика».

Таблица 2. Учебные материалы по вокалу. Северо-Восточный педагогический университет.

Название	Автор	Год издания
«Избранные произведения для обучения вокалу Цзинь Тилинь»	Цзинь Тилинь	2006
«Учебник китайской этнической вокальной музыки в трёх томах»	Цзинь Тилинь	1996
«Избранные арии из китайских классических опер для мужского соло, женского соло и дуэта»	Ма Цюхуа	2012
«60 классических китайских вокальных произведений для меццо-сопрано. Отобрано профессором Ма Цюхуа»	Ма Цюхуа	2007
«Лекции·Обучение·Демонстрации пения»	Цзоу Вэньцин	1999
«Практический учебник вокального исполнения на китайском языке»	Ван Сикуй	2004
«Сборник учебников вокальной музыки для высших учебных заведений творческой направленности»	Ян Сюэджин	2009

Можно увидеть, что и в китайской, и в российской практике вокального образования используются, преимущественно, местные учебные материалы, то есть, те, авторами которых являются российские и китайские методисты и педагоги по вокалу. Хотя в предыдущие эпохи приходилось переводить большое количество работ с иностранных языков, в настоящее время такая необходимость отсутствует в связи с развитием местных вокальных школ.

Академический репертуар российских ВУЗов включает в себя, главным образом, произведения русских и западных композиторов. В таблице 3 представлен вокально-педагогический репертуар высших учебных заведений РФ, рекомендуемый для разных типов голосов [7, с. 251].

Таблица 3. Вокально-педагогический репертуар российских ВУЗов.

Тип голоса	Примеры вокальных произведений
Бас	Ария мельника «Ох, то-то вы все девки молодые» из оперы «Русалка» А. С. Даргомыжского. Ария князя Гремина «Любви все возрасты покорны» из оперы «Евгений Онегин» П. И. Чайковского.
Тенор	Ария Манрико из оперы «Трубадур» Дж. Верди. Кавантина князя из оперы «Русалка» А. С. Даргомыжского.
Сопрано	Ария Анхен из оперы К. М. фон Вебера «Вольный стрелок». Ариозо Дездемоны из оперы «Отелло» Дж. Верди.
Меццо-сопрано	Ария Альцесты из оперы «Альцеста» К. В. Глюка. Ария княгини «Подруги детства» из оперы «Русалка» А. С. Даргомыжского.

Китайские программы по вокалу включают в себя отдельные работы китайских композиторов, такие как «Дорога в мой родной город», «Родной город на Луне» и другие. Тем не менее, стоит отметить абсолютное доминирование произведений, взятых из западной классической музыки, включая арии из опер «Травиата» (Дж. Верди), «Кармен» (Ж. Бизе), «Ромео и Джульетта» (Ш. Гуно) и так далее.

Сравнительный анализ особенностей преподавания вокального исполнительства в контексте китайских и российских реалий позволяет выявить как большое количество отличительных характеристик, так и некоторые очевидные сходные черты.

Сходства между системами вокального образования заключаются в высокой доле репертуара западной классической музыки, малой представленности современных эстрадных композиций, а также классических работ, созданных в последние несколько десятков лет. Кроме того, следует отметить разнообразие преподаваемых дисциплин, внимание не только к вокальному, но и к драматическому искусству, а также абсолютное доминирование местных обучающих материалов в структуре курса.

Отличия между двумя системами заключаются в следующем.

Во-первых, российская система вокальной педагогики сформировалась в своём современном состоянии раньше, чем китайская. Чтобы набраться опыта в период становления местной вокальной педагогики, китайское правительство заимствовало опыт русской вокальной школы.

Во-вторых, в России при обучении вокалу наиболее важны простота и задушевность исполнения при совершенной вокальной технике, эмоциональная выразительность и драматическое мастерство. В Китае на первом месте стоят умение принимать педагога в качестве ролевой модели, а также смешанный голос, эмоциональная выразительность исполнения, хорошо и чётко поставленная дикция.

В-третьих, существуют некоторые отличия в структуре учебных программ. Так, в Китае студенты занимаются практически исключительно вокалом, тогда как в России они также обязаны изучать фортепиано. Также, китайские студенты практикуют пение итальянских, французских и немецких композиций в качестве факультативной дисциплины, а российские – в качестве обязательной части учебной программы.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что российская и китайская системы профессиональной подготовки вокалистов обладают каждая своими специфическими особенностями и характеристиками. Необходимо организовывать и развивать межкультурный диалог, чтобы страны могли легче обмениваться опытом в области вокального высшего образования.

Литература:

1. Ван Кейон. Национальная система преподавания вокала профессора Цзинь Телиня. Отличительные особенности и влияние на китайскую вокальную педагогику // Университет Хэбэй. Издание по музыкальной педагогике. – Баодин, 2020. – №8. – С. 88-90

2. Ван Синь. Интернационализация академической вокальной педагогики и образования: на примере обучения оперных вокалистов в России и Китае // Вопросы истории. – Москва, 2023. – № 8-2. – С. 208-225.

3. Евстафьева Е. Г., Манистина Е. А. Основные проблемы вокальной педагогики в XXI в. // Развитие личности средствами искусства. – Саратов, 2021. – С. 50-55.

4. Инь Сяоли. Переосмысление особенностей преподавания вокала в китайских ВУЗах в рамках образовательных направлений «Академический вокал» и «Эстрадно-джазовый вокал» // Время и пространство музыки. – Шанхай, 2023. – №4. – С. 156-158.

5. Ли Цюнь. Особенности преподавания вокала в России и воздействие русской школы вокала на китайскую вокальную педагогику // Журнал Кайфэнского института образования. – Кайфэн, 2022. – №34(8). – С. 49-50.

6. Мао Чунь, Чжан Тинтин. Традиции вокальной педагогики в Российской Империи // Современная музыка. – Пекин, 2021. – №13. – С. 81-82+85.

7. Субботина И. В. Формирование профессиональной музыкальной подготовки будущих вокалистов в контексте диалога культур // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2021. – № 72-4. – С. 250-253.

8. Цзоу Айшу. Анализ отличительных характеристик преподавания вокальной музыки по методике профессора Цзинь Телиня // Искусство пения. – Циндао, 2021. – №6. – С. 48-52.

9. Цю Чанцзе. Особенности преподавания вокального исполнительства в высших учебных

заведениях Китая // Время и пространство музыки. – Шанхай, 2023. – №6. – С. 122-125.

10. Чжан Хунман. Особенности и стратегии преподавания вокала в высших учебных заведениях Китайской Народной Республики // Северная музыка. – Пекин, 2018. – №38. – №11. – С. 161-166.

11. Шеремет С. В. Проблемы качества подготовки бакалавров в ВУЗе по направлению «Вокальное искусство» // Ученый совет. – Москва, 2021. – № 4. – С. 279-286.

12. Ян Цзяжун. Исследование особенностей русской вокальной школы в педагогическом контексте // Журнал Цинъюаньского профессионально-технического колледжа. – Цинъюань, 2021. – №4(2). – С. 111-113.

Гао Фуцзя

аспирант

кафедра музыкального образования

ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»

Gao Fujia

Postgraduate student of the Department of Music Education

Moscow State Institute of Culture

СОВРЕМЕННАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ МУЗЫКА ДЛЯ САКСОФОНА: К ПРОБЛЕМЕ ОСВОЕНИЯ ОРИГИНАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Аннотация. В статье раскрывается специфика освоения современных произведений академической традиции для саксофона. На примере пьесы «*Sori No. 10*» корейского композитора Ёнджо Ли автор рассматривает один из вариантов первичного анализа материала, требующего применения метода деконструкции, выявления основных исполнительских сложностей, культурно-исторических особенностей и всего того, что необходимо для выстраивания эффективного алгоритма освоения произведений такого уровня.

Ключевые слова: саксофон, академическая музыка, традиции, локальные культуры, педагогика, алгоритм, деконструкция, освоение, исполнительство, новаторство, авангард, репертуар.

MODERN ACADEMIC MUSIC FOR SAXOPHONE: ON THE PROBLEM OF DEVELOPING ORIGINAL WORKS

Abstract. The article reveals the specifics of mastering modern works of the academic tradition for the saxophone. Using the example of the play “*Sori No. 10*” by Korean composer Young Jo Lee, the author considers one of the options for primary analysis of the material, which requires the use of the deconstruction method, identifying the main performance difficulties, cultural and historical features and everything that is necessary to build an effective algorithm for mastering works of this level.

Keywords: saxophone, academic music, traditions, local cultures, pedagogy, algorithm, deconstruction, mastery, performance, innovation, avant-garde, repertoire.

Современное саксофонное исполнительство находится на пике своего развития. Задуманный как альтернатива громоздким басовым клаппенгорнам, презентованный миру как «мундштучный офиклеид», переименованный Гектором Берлиозом в саксофон, этот уникальный инструмент довольно быстро превратился в ведущий солирующий голос не только в джазе, но и в новой музыке академической традиции, где его безграничный тембровый, звуковысотный и звукоподражательный потенциал позволил композиторам-новаторам воплощать самые смелые идеи, решать сложные художественные задачи [2]. Несмотря на то, что саксофон так и не смог полноценно встроиться в классический оркестровый состав, очевидно, что он является главным духовым инструментом XX и XXI веков.

Сегодня различные грани саксофонного исполнительства и уровень его влияния на мировую культуру осмысляются через разработку актуальных проблем во многих диссертационных исследованиях по педагогике, искусствоведению и культурологии [1]. Одной из таких проблем является проблема освоения современного академического репертуара постромантической эпохи, где размытие жанровых и стилистических границ исключает возможность четкой типологизации произведений, сочетающих в себе нетрадиционные подходы к музыкальной форме, к трактовке звучания инструмента,

использование компьютерных технологий, новые композиторские техники, авторскую нотацию, задействие внемузыкальных звуков, специфические способы звукоизвлечения и многое другое [3]. Всё вышеперечисленное в различных комбинациях в изобилии присутствует в новой и новейшей музыке для саксофона, ставя перед исполнителем сложную задачу, не решаемую традиционными педагогическими методами.

Таким образом нам приходится констатировать, что современному саксофонисту для освоения репертуара авангардной традиции необходима сформированность ряда умений, часто выходящих за рамки основной вузовской программы [5]. Для освоения оригинальных произведений требуются не только базовые исполнительские навыки, но и владение расширенными техниками, а также инструментами деконструктивного анализа, без которого даже этап знакомства с современной партитурой становится затруднителен. Всё это обучающийся получает лишь в том случае, если его педагог сам имеет соответствующий опыт. В тех же случаях, когда такого опыта нет, студенту приходится надеяться только на себя, предпринимая попытки поиска информации из альтернативных источников. С другой стороны, эти усилия являются неотъемлемой частью процесса непрерывного саморазвития и самообразования, необходимого сегодня каждому специалисту, независимо от специфики и рода занятий. Как отмечает Д.И. Гемаддиев, «обучение в вузе предполагает, прежде всего, формирование основного каркаса или базиса, на котором в ходе дальнейшей профессиональной деятельности будет осуществляться становление и «доформировывание» будущего специалиста...» [4].

Начиная с 1970 года, когда была написана и в исполнении Ж.-М. Лондейкса представлена миру виртуозная «Соната Э. Денисова», язык новой академической музыки для саксофона стремительно усложнялся. Эти процессы связаны не только с тем, что западноевропейская экспериментальная музыка следовала по пути формирования нового мышления, в рамках которого развивались такие явления как, например, пуантилизм и сериализм, но также в связи с утвердившейся ориентацией мировой культуры на межкультурное взаимодействие, на диалог и синтез локальных культур.

Особое значение в контексте данного вопроса имеет восточноазиатская культура, представленная Японией, Кореей и Китаем – странами, ассоциирующимися с условной закрытостью и инаковостью для европейского сознания, с одной стороны, и экономико-технологическим новаторством – с другой. Адаптация саксофона – чуждого западного инструмента – в каждой из этих стран происходила по своему сложному, а в некоторых случаях, драматичному сценарию, как это было, например, в Китае в период Культурной революции [11].

Однако, несмотря на это, сегодня каждая из восточноазиатских культур успела не только сформировать собственные исполнительские школы, но и обогатить репертуарный фонд мировой саксофонной литературы сотнями ценнейших, сложных и самобытных произведений, исполняющихся на самых авторитетных концертных площадках и конкурсах уровня «International Adolphe Sax Competition» и «Saxiana». Одним из ярких свидетельств высокого уровня влияния и неугасающего интереса европейских композиторов к культуре стран Азии являются смелые эксперименты Ф. Россе – создателя виртуозной пьесы для саксофона «Le Frêne égare» и одного из последних учеников О. Мессиана, выведшего сериализм и пуантилизм на принципиально новый уровень музыкальной риторики и звукоизобразительности. Увлеченность Ф. Россе японской и китайской культурой читается во многих его произведениях. Так, например, одним из требований к исполнению «Sur un îlot de la rivière...» для саксофона (2010 г.) является чтение отрывков из Конфуция на мандаринском диалекте.

В пространстве взаимодействия локальных восточноазиатских и западной культур уже утвердился ряд именитых композиторов, оставивших яркий след в истории новой саксофонной музыки академической традиции. Наиболее известные из них: Рио Нода (Япония), Хуан Аньлунь (Китай), Янг Джо Ли (Южная Корея). Попытка освоения подобного репертуара саксофонистом, воспитанным на «околоромантической» музыке, поставит в тупик любого исполнителя, привыкшего к традиционному изложению музыкального материала, где жёстко регламентированы форма, нотация и общие

требования к исполнению. Современная прогрессивная музыка для саксофона имеет иной принцип внутренней организации и изложения. Например, мы можем не обнаружить тактовых черт, а если они есть, то их функционал сводится к разграничению отдельных фраз или разделов, что наглядно демонстрирует упомянутое выше «Le Frêne égare». Решение данной проблемы кроется в необходимости отхода от стереотипического восприятия музыки как обывательского стремления к разного рода «красивости» в сторону интеллектуализации процесса восприятия, обусловленного пересмотром и расширением эстетических воззрений [6].

Приступая к работе с произведениями современной академической и авангардной традиции, следует соблюдать ряд обязательных условий, связанных с выявлением особенностей композиторского мышления и подходов к интерпретации оригинальных произведений в контексте их стилового направления.

К сожалению, сегодня в мировой саксофонной педагогике вопросу освоения оригинальных произведений уделяется недостаточное внимание. Обнаруживается дефицит инструктивной литературы, способствующей формированию отдельных исполнительских умений и навыков игры на саксофоне, связанных с нетрадиционными способами звукоизвлечения, с анализом оригинальных произведений авангардной традиции. Если наследие Рио Нода довольно подробно изучено в российской и иностранной музыкально-педагогической литературе, в частности известные и часто исполняемые «Импровизации» или «Май» давно стали новой классикой наравне с сонатой Э. Денисова, то для более поздних работ Хуан Аньлунь или Ёнджо Ли мы не находим сколько-нибудь исчерпывающих руководств по освоению, анализу и интерпретации.

Рассмотрим данную проблему на примере произведения Ёнджо Ли (*Young Jo Lee*) «*Sori No. 10 for alto saxophone*».

В случае с «*Sori No. 10*» у исполнителя, берущегося за изучение данного произведения, есть ряд вспомогательных данных. Равно как и в «Импровизациях» Рио Ноды, где автор в качестве основной художественной задачи ставит звукоподражание японской флейте сякухачи [12], в «*Sori No. 10*» тембровым ориентиром является традиционный корейский инструмент пири, схожий по звучанию с армянским дудуком. Исходя из этого, выстраивание интерпретационного плана, а также все специфические, нетрадиционные или расширенные приемы в пьесе, включая мультифоника, перманентное дыхание, вибрато *portamento* и *slap*, требуют ориентации на звучание пири.

Рассматриваемая нами пьеса является одним из произведений одноименного цикла «*Sori*» (в переводе с корейского – звук), созданных композитором в период с 1981 по 2011 годы:

- Сори №1 для флейты (1979);
- Сори №2 для маримбы (1979);
- Сори №3 для кларнета Bb (1979);
- Сори №4 для литавр (1981);
- Сори №6 для валторны фа-мажор (1981);
- Сори №7 для гобоя (1982);
- Сори №8 для органа (1983);
- Сори №9 для виолончели (1984);
- Сори №10 для альт-саксофона (1999);
- Сори №11 для контрабаса (2005);
- Сори №12 для тромбона (2007);
- Сори №13 для трубы Bb (2011).

При первичном рассмотрении партитуры мы обнаруживаем массу контрастирующих фрагментов, которые при попытке контекстного анализа с лёгкостью встраиваются в концепцию даосизма с его дихотомическим пониманием предельных состояний бытия: гармония–диссонанс, высокое–низкое, мажор–минор, громкое–тихое, быстрое–медленное, темное–светлое и т. д. Реализуясь

в произведении, данный принцип достигает баланса посредством чередования контрастных секций или фрагментов. Это наглядно читается при попытке деконструкции пьесы, что можно осуществить изначально на уровне теоретического моделирования данного процесса [14, 15].

Соглашаясь с результатами исследования наших корейских коллег, рассмотрим структуру пьесы более подробно, выделив ключевые культурологические и музыкальные характеристики, иллюстративно поясняющие специфику организации работы над данным произведением в контексте даосской концепции достижения баланса и определения направления всех усилий исполнителя (ментальных, эмоциональных, а также исполнительских технических и художественно-выразительных) [8].

«*Sori No. 10*» состоит из шести неравных секций [14]. Секция А (1-13 такты) по своим физическим и философско-психологическим характеристикам соотносится с состоянием Инь: размер 4/4, темп 60, основной тон G, проведение темы в подражание пири. Переход 1 (14-15 такты) имеет характеристики Ян: при сохранении размера 4/4 выбран темп 110 с обилием акцентированных звуков. Секция В (16-31 такты) снова погружает исполнителя и слушателя в состояние Инь, где обилие орнаментики структурируется в переменных размерах 3/4, 4/4 и 5/4. Переход 2 (32-34 такты) демонстрирует свойства Ян: при выбранном размере 3/4 требуется темп Presto и акцентированная артикуляция. Секция С (35-45 такты), следуя логике философии Дао, снова выявляет характеристики Инь, с переменными размерами 6/4, 3/4 и 4/4, при сохранении темпа Presto и с основным тоном G. Каденция (46-56 такты) требует реализации свойств Ян: в размере 4/4 исполнителю предлагаются свободный темп, импровизация, *slap*, мультифоники, хроматические последовательности. Секция D (57-64 и 65-69 такты) объединяет в себе две контрастные фразы, первая из которых относится к Инь, а вторая – к Ян: продемонстрировать смену противоположностей позволяют переменные размеры 4/4 и 3/4, свободный темп, *crescendo* и акцентированная артикуляция. Секция E (70-79 такты) раскрывает потенциал Ян: в размере 3/4, а также в переменных размерах 3/4 и 4/4 проведение темы в темпе 110 *staccato*. Секция А' (80-92 такты) снова содержит две контрастные фразы, демонстрирующие концепцию взаимосвязи Инь и Ян во всех проявлениях мира, исполняемые в размере 4/4 в первичном темпе [14].

Как было отмечено выше, пири указана автором в качестве основного тембрового ориентира. Для получения первичных представлений о звучании данного инструмента, его возможностях и характерных особенностях достаточно ознакомиться с аудио и видеоматериалами, размещенными исполнителями в интернет-пространстве [7]. Широкое вибрато, орнаментика, глиссандо, портаменто – основные приемы, используемые исполнителями на пири в корейской музыке [13].

Основную сложность для освоения данной пьесы составляют такие приемы как: *slap*, мультифоники, перманентное дыхание и разночастотное вибрато. Все эти техники в различном объеме присутствует в каждом их разделов пьесы. Освоение такого рода произведений способно обеспечить не только повышение уровня владения расширенными техниками, но и формирование общекультурных и мультикультурных компетенций современного саксофониста, выводящих музыканта на более высокий уровень исполнительской культуры [10].

Литература:

1. Бодина Е.А. О сближении науки и искусства / Е.А. Бодина, Н.Н. Тельшева // Антропологическая дидактика и воспитание. 2023. Т. 6. № 1. С. 10-20.
2. Боромянский М.Л. Эстетическое восприятие как деятельный компонент формирования сознательной и творческой природы человека // Педагогический научный журнал. 2022. Т. 5. № 3. С. 4-10.

3. Ван Шухань, Чжоу Фанчжу. Полихудожественный подход в развитии эмоционально-образного восприятия европейской музыки у китайских детей в условиях дополнительного образования // Искусство и образование. – 2022. – № 6 (140). – С. 141-151.
4. Гемадиев Д.И. Организация персональной образовательной среды обучающимся эстраднему вокалу // Музыкальное искусство и образование. – 2023. – Т. 11. – № 2. – С. 161-175.
5. Климай Е.В. Роль активного осязания в работе пианиста // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2020. – № 4. [электронный ресурс]. Режим доступа: Available at: <http://www.art-in-school.ru/bul/index.php?page=202004> (дата обращения: 12.09.2023).
6. Климай Е.В. Связь фортепианной техники и музыкального мышления на различных ступенях обучения пианиста // Антропологическая дидактика и воспитание. 2023. Т. 6. № 3. С. 33-42.
7. Майковская Л.С. К вопросу о формировании у педагогов-музыкантов новых профессиональных квалификаций в области электронных образовательных ресурсов/ Л.С. Майковская, А.П. Мансурова // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2016. № 1. С. 2.
8. Майковская Л.С. Роль музыкального образования в сохранении этнокультурного наследия // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022. № 1. С. 6-19.
9. Мансурова А.П. Расширение профессиональных возможностей педагогов-музыкантов посредством освоения музыкальных культур различных этнических традиций (на примере России и Китая) / А.П. Мансурова, А. Икэму // Искусство и образование. 2018. № 6 (116). С. 151-157.
10. Мансурова А.П. Универсальная подготовка профессионала широкого музыкального профиля // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2013. № 5 (55). С. 175-185.
11. Чжоу Ицюнь. Китайское саксофонное искусство: исполнительство, образование, репертуар: автореферат дис. ... кандидата искусствоведения: 5.10.3. / Чжоу Ицюнь. – Ростов-на-Дону, 2023. – 26 с.
12. Bunte J. A player's guide to the music of Ryo Noda: Performance preparation of «Improvisation I» and «Mai». PhD diss., University of Cincinnati. – 2010. – 50 p.
13. Traditional Korean Musical Instruments. August 31, 2011. URL: <http://brighthubeducation.com/social-studies-help/124127-traditional-korean-musical-instruments> (дата обращения 04.12.2023)
14. Yeomin Yun. The Sound of Saxophone from South Korea: a Performer's Guide to Young Jo Lee's Sori № 10 for Alto Saxophone. University of Cincinnati, 2014. 107 p. URL: <https://adolphesax.com/en/the-sound-of-saxophone-from-south-korea-a-performer-s-guide-to-young-jo-lee-s-sori-n-10-for-alto-saxophone-author-yeomin-yun/> (дата обращения 11.11.2023).
15. Yeon Jin Kim. The Musical Style and Compositional Technique of Young-Jo Lee, as Reflected in his Violin Compositions Honza Nori for Solo Violin and Doori Nori for Violin and Piano. University of Arizona, 2010.

Жэнь Яньмин

аспирант

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет

им. А.И.Герцена»

e-mail: zhen.yanmin@bk.ru

Zhen Yanming

Postgraduate student

The Herzen State Pedagogical University of Russia

СОДЕРЖАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕМИКЛАССНИКОВ НА МАТЕРИАЛЕ МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ КИТАЯ

Аннотация. В статье обозначена актуальность организации проектной деятельности младших подростков на уроках музыки на примерах величайших художественных творений китайского народа в их традиционном и современном прочтении. Обосновано и изложено учебно-тематическое планирование проектной деятельности учащихся седьмых классов российских школ на основе музыкально-художественной культуры Китая. Сформулирована цель проводимой научно-исследовательской работы в этом направлении – разработка учебно-тематического планирования проектной деятельности учащихся седьмых классов. Охарактеризованы задачи, решение которых направлено на достижение поставленной цели: 1) обоснование полного соответствия этого учебно-тематического планирования с основными направлениями музыкального образования российских школьников; 2) опора при учебно-тематическом планировании на исторические традиции и события музыкально-культурной жизни современного Китая; 3) соблюдение при учебно-тематическом планировании преемственности с каждой учебной темой уроков музыки в седьмом классе; 4) приведена краткая аннотация содержания каждой из учебных тем. Сформулированы выводы по результатам выполненной работы.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт; примерная рабочая программа по музыке в 5-8 классах; учебно-тематический план проектной деятельности школьников; аннотация содержания учебных тем.

CONTENT OF SEVENTH-GRADER PROJECT ACTIVITIES BASED ON THE MATERIAL OF MUSICAL AND ARTISTIC CULTURE OF CHINA

Abstract. The article outlines the relevance of organizing project activities for younger teenagers in music lessons using examples of the greatest artistic creations of the Chinese people in their traditional and modern reading. The educational and thematic planning of project activities for seventh grade students in Russian schools is substantiated and presented on the basis of the musical and artistic culture of China. The goal of the ongoing research work in this direction is formulated - the development of educational and thematic planning of project activities for seventh grade students. The tasks, the solution of which is aimed at achieving the set goal, are characterized: 1) substantiation of the full compliance of this educational and thematic planning with the main directions of music education of Russian schoolchildren; 2) support for educational and thematic planning on historical traditions and events in the musical and cultural life of modern China; 3) compliance with educational and thematic planning of continuity with each educational topic of music lessons in the seventh grade; 4) a brief summary of the content of each educational topic is provided. Conclusions are formulated based on the results of the work performed.

Keywords: Federal State Educational Standard; sample work program for music in grades 5-8; educational and thematic plan for schoolchildren's project activities; abstract of the content of educational topics.

Вовлечение обучающихся в проектную деятельность закреплено в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта [1, раздел III, п. 18.2.1]. Организация проектной деятельности на уроках музыки является одним из наиболее эффективных способов и форм погружения младших подростков в культуру разных народов мира.

Китайская цивилизация и культура – одни из самых древнейших в мире и насчитывают около пяти тысяч лет. Все возрастающие и обогащающиеся международные связи между Россией и Китаем не в полной мере сопровождаются целенаправленной работой по приобщению обучающейся российской молодежи к достижениям и особенностям культуры и музыкального искусства китайского народа. Этим подчеркивается несомненная актуальность организации проектной деятельности младших подростков на уроках музыки на примерах величайших художественных творений китайского народа в их традиционном и современном прочтении.

В связи с актуальностью, заявленной в статье научной темы целью является разработка учебно-тематического планирования проектной деятельности учащихся седьмых классов.

Цель достигается через последовательное решение следующих задач: 1) обоснование полного соответствия этого учебно-тематического планирования с основными направлениями музыкального образования российских школьников; 2) опора при учебно-тематическом планировании на исторические традиции и события музыкально-культурной жизни современного Китая; 3) соблюдение при учебно-тематическом планировании преемственности с каждой учебной темой уроков музыки в седьмом классе; 4) разработка аннотации содержания каждой из учебных тем.

Для удобства календарно-тематического планирования и руководства учителем музыки проектной работой младших подростков (учебной и самостоятельной) тематика и содержание проектов специально соотнесены со структурой, логикой и темами уроков музыки в седьмом классе, изложенных в примерной рабочей программе по музыке, авторами которой являются Г. П. Сергеева и Е. Д. Критская [2]. Поскольку авторы обозначили свою программу по музыке как примерную, постольку очевидна возможность вариативного наполнения содержания ее учебных тем.

Другими словами, оставляя неизменными учебные темы программы по музыке, учитель вправе избирать новые музыкальные и художественные произведения для их раскрытия. На это же указывал и автор музыкально-педагогической концепции, лежащей в основе музыкального воспитания школьников – Дмитрий Борисович Кабалевский: «музыкальные произведения, включенные в программу, надо рассматривать лишь как примеры, поясняющие тип, характер и степень сложности музыки, которая может быть привлечена к данному уроку. Знания и опыт учителя подскажут ему, какие произведения он может включить в уроки взамен указанных в программе. Он не должен бояться этих изменений: штамп в педагогике плох всегда, когда же речь идет об искусстве, он особенно плох и даже опасен» [3, с. 16].

При выборе музыкальных произведений как основы для музыкальных проектов школьников по-прежнему актуальны слова Д. Б. Кабалевского: «Отбор произведений для музыкальных занятий в школе требует большой тщательности. По возможности каждое произведение, звучащее в классе, должно быть *художественным и увлекательным* для детей, оно должно быть *педагогически целесообразным* (то есть учить чему-то нужному и полезному) и должно выполнять определенную *воспитательную роль* (то есть способствовать формированию идейных убеждений, нравственных идеалов и эстетического вкуса учащихся)» [3, с. 16].

Поэтому при усилении акцента на проектную деятельность школьников и ее организации на материале музыкально-художественной культуры Китая, каждая из учебных тем, по возможности, дополняется произведениями разных видов искусства, передающимися по многовековой традиции из

поколения в поколение, а также произведениями искусства, созданными в современном Китае. При этом доминантой среди произведений разных видов искусства, включенными в содержание проектов школьников на уроках музыки, была и остается музыка.

Итак, содержание музыкального образования младших подростков представлено по программе следующим образом:

1. «Музыка как вид искусства.
2. Народное музыкальное творчество.
3. Русская музыка от эпохи Средневековья до рубежа XIX–XX веков.
4. Зарубежная музыка от эпохи Средневековья до рубежа XIX–XX веков.
5. Русская и зарубежная музыкальная культура XX–XXI веков.
6. Современная музыкальная жизнь.
7. Значение музыки в жизни человека» [2, с. 9].

По каждой из перечисленных учебных тем уроков музыки в седьмом классе возможна проектная деятельность школьников на основе произведений музыкально-художественной культуры Китая. В связи с этим темы формулируются следующим образом:

1. Музыка как вид искусства в Китае.
2. Народное музыкальное творчество Китая.
3. Китай в русской музыкальной культуре XIX–XXI веков.
4. Китайская музыкальная культура до рубежа XIX–XX веков.
5. Китайская музыкальная культура XX–XXI веков.
6. Современная музыкальная жизнь Китая.
7. Значение музыки в жизни китайского народа.

Каждая из этих тем служит основой для разработки не одного, а нескольких проектов, которые раскрывают ее разные грани и расставляют разные акценты в изучении школьниками богатейшего культурного наследия и многовековых традиций Китая. Разработка нескольких проектов в рамках одной темы помогает раскрытию учебной темы наиболее полно и всесторонне. Проведение этой работы учителем музыки из года в год позволит последовательно и постепенно пополнять базу художественно-дидактического материала для музыкального образования российских школьников на основе музыкально-художественной культуры Китая.

Ниже приводится краткое содержание проектной деятельности школьников в соответствии с учебно-тематическим планированием уроков музыки в седьмом классе.

Тема 1. Музыка как вид искусства в Китае. Пятитысячная история развития китайской цивилизация и культуры. Основные религии Китая – даосизм, буддизм и конфуцианство. Роль Конфуция в становлении мировоззрения и культуры нации. Национальное мировоззрение и его воплощение в художественных образах китайских народных и авторских музыкальных произведений. Традиционные образы китайской национальной музыкальной культуры. Музыка в ритуалах Древнего Китая.

Синтетическая природа китайской музыкальной культуры и музыкального искусства как проявление «интонационного родства», слитность и неотделимость друг от друга разных видов китайского национального искусства. Специфика музыкально-театрального искусства в Китае как наглядный пример «синтетического» характера театрально-сценических представлений: единство пения, музыки, танца, пантомимы, жеста, акробатики, элементов циркового искусства, боевых искусств, декораций и костюмов.

Китайская опера как «неразрывное единство жеста, слова и музыки, представляющее основной, господствующий принцип древнекитайской художественной практики» [4, с. 207].

Целостный и дифференцированный анализ выразительных элементов китайской музыки. «Пентатоника – наиболее существенная особенность интонационного строя и лада древнекитайской

музыки» (Р. И. Грубер) [4, с. 203]. Определение школьниками на слух пентатонического звукоряда в его двух вариантах – мажорном и минорном – в произведениях старинной и современной вокальной и инструментальной музыки. Подчинение метроритма в мелодии вокальных произведений поэтическому тексту. Гетерофония – традиционный способ изложения музыкального материала в китайской музыке: разъяснение этого понятия, примеры для восприятия.

Тема 2. Народное музыкальное творчество Китая. Китай как страна культуры пятидесяти шести народностей. Инструментальное искусство китайского народа. Характеристика восьми групп китайских национальных музыкальных инструментов по материалу их изготовления: шелк (из него в древнем Китае изготавливали струны музыкальных инструментов, например, гуцинь, пипа), бамбук и дерево (из них изготавливали духовые инструменты, например, флейта сяо), металл (из него изготавливали, например, колокола, металлофоны, цимбалы, гонги), тыква-горлянка (в древнем Китае из нее изготавливали корпус духовых инструментов, например шен), кожа (из нее изготавливали мембрану для ударных музыкальных инструментов), камень и глина (с древности из глины изготавливали, а в камне выдалбливали полые корпуса инструментов для извлечения свистящих звуков, например окарина сюнь). История возникновения и современная жизнь популярных народных музыкальных инструментов китайского народа: гуцинь, пипа, эрху и др.

Вокальное творчество китайского народа. Народные песни – это самая древняя форма вокальной музыки китайского народа. Красочность многонациональных народных песен китайского народа. Песенная культура как важнейшая составная часть музыкальной культуры китайской нации. Народные песни как одна из первых культурных форм общения между разными этносами и народностями китайского народа. Формы китайского народного песенного искусства – сольное пение, дуэты, ансамбли, хоры. Характеристика национальных песенных традиций китайского народа (основная тематика и образы, мелодика, метроритм, инструментальное сопровождение, музыкальная фактура). Вклад семьи императорской династии Чжоу в организацию работы по сбору и записи народных песен в разных провинциях Китая. Бесценный вклад Конфуция – древнего мыслителя и философа Китая по созданию великого труда «Книга песен и гимнов» («Шицзин») – древнейшей энциклопедии, в которой приводятся тексты нескольких десятков народных песен китайского народа и торжественных гимнов.

Тема 3. Китай в русской музыкальной и художественной культуре XVIII–XXI веков. Приметы увлечения Китаем в России XVIII века в области архитектуры, живописи, дизайна мебели и интерьера помещений, декоративно-прикладного искусства – «Китайский дворец в Ораниенбауме, ”китайские кабинеты” Екатерининского дворца в Царском селе и Большого дворца в Петергофе, ”китайские беседки” в усадебных парках, фарфор, статуэтки, веера» [5, с. 32], другие предметы декоративно-прикладного искусства и изобразительного искусства. Изделия китайской промышленности для народного потребления, экспортируемые в СССР.

Музыкальная культура Китая в интерпретации русских и советских композиторов. Ц. А. Кюи – комическая опера в одном акте «Сын мандарина», текст В. А. Крылова (1859 г.) [6]. Замысел Ц. А. Кюи в этой опере – не воссоздание в музыке восточного колорита, а создание оперы-образца русского романтизма. Анализ музыкального материала оперы на примере увертюры. Введение М. А. Балакиревым арфы в состав оркестра, и роль ее тембра в создании «восточного» колорита оперы.

Китайская тема в творчестве П. И. Чайковского. Китайский танец из дивертисмента национальных танцев во втором акте балета П. И. Чайковского «Щелкунчик» (1892 г.): анализ музыки, сценографии, хореографии, дизайна костюмов.

Концерты великого русского певца Ф. И. Шаляпина в городах Китая в 1936 г. – Шанхай, Харбин, Пекин, Синьцзин, Циндао, Макао (Аомынь). Знакомство китайской публики с творчеством Ф. И. Шаляпина и знаменитых русских композиторов.

Балет Р. М. Глиэра «Красный мак» (1927 г.). Либретто балета, основные вехи сценической жизни. Танцы балета с китайским колоритом: Танец с золотыми пальчиками, Сольный танец Тао Хао, Танец с зонтиками, Танец с веерами, Танец чаши, Танец с красными шелками, Танец кули и др.

Китайские танцы в репертуаре ведущих советских коллективов. Хореографическая постановка Китайского танца с лентами в Государственном академическом ансамбле народного танца имени Игоря Моисеева.

Коллекции китайских национальных музыкальных инструментов в России: Музей антропологии и этнографии имени Петра Великого РАН, Музей музыкальных инструментов в Шереметьевском дворце (Санкт-Петербург), Всероссийское музейное объединение музыкальной культуры им. Глинки (Москва).

Тема 4. Китайская музыка до рубежа XIX–XX веков. Китайская опера как национальный культурный феномен. Традиционные сюжетные лейтмотивы музыкально-сценических постановок. Китайская опера как вид музыкально-сценического действия, известного с III века н.э. Органичное соединение в китайской опере нескольких видов искусства и спорта – музыкальное искусство, литературно-поэтическое искусство, драматическое искусство, изобразительное искусство, декоративно-прикладное искусство, боевые искусства, акробатика, цирковые виды искусства и др. Богатое разнообразие разновидностей жанра китайская опера, объединяющее более трехсот шестидесяти региональных разновидностей оперы, например пекинская, сычуанская, хуанмейская, куньшанская, юаньская, хэнаньская, шаосинская, пинцзюй и другие.

Оркестровая музыка. Дворцовые и военные оркестры. Музыка религиозного культа жертвоприношения и светская музыка. Влияние иностранных миссионеров на развитие музыкальной культуры Китая: деятельность итальянского миссионера Маттео Риччи, прожившего в Китае последние тридцать лет своей жизни и впервые подарившего в 1582 г. китайскому императору Шэньцзуну европейский клавесин, что послужило поводом для первых поездок китайских придворных музыкантов в Европу для обучения игре на инструменте и исполнения мелодии на клавесине на императорских церемониях и торжествах.

Тема 5. Китайская музыкальная культура XX–XXI веков. Отречение от власти последнего китайского императора в 1912 г., изменение векторов внешней и внутренней политики Китая, начало культурных обменов с разными странами мира. Образование государства Китайская Народная Республика (КНР) 1 октября 1949 г. Гимн КНР: история создания, автор, нотная партитура, слова.

Знакомство китайской художественной интеллигенции с произведениями мировой музыкальной классики в разных стилях и жанрах. Становление национальной школы композиторов и исполнителей. Симфоническое творчество китайских композиторов. Эстетическое кредо китайского композитора Ван Силяня – правда, добро, красота и достоверность. Воплощение им в музыке исторических образов патриотов Родины. Например, героем в симфонии № 3 является Цюй Юянь, живший около 340 г. – 278 г. до н.э., – выдающийся государственный деятель и первый известный лирический поэт в истории Китая эпохи Воюющих Царств, ставший одним из символов патриотизма в китайской культуре. Отражение в симфонической музыке Ван Силяня тяжелых периодов в общественно-политической жизни разных стран (и в том числе в своей родной стране), отразившихся на нескольких поколениях и судьбах миллионов людей по всему миру, например, роман А. И. Солженицына «Архипелаг ГУЛАГ».

Деятельность Чжу Цзяньэра (1922–2017) – одного из ведущих композиторов Китая XX–XXI веков, автора десяти симфоний, члена жюри многочисленных международных музыкальных фестивалей и конкурсов, этнографа, пропагандиста китайской национальной музыки. Жизненный и творческий путь Чжу Цзяньэра в музыкальное искусство – трудности и их преодоление (в детстве будущий композитор заболел и четыре года был прикован к постели). Идея благородной силы и негибкости духа независимой личности в последней симфонии Чжу Цзяньэра – симфонии № 10.

Современное звучание традиционных китайских народных мелодий. Образы древних китайских мифов и легенд в музыкальной культуре XX–XXI веков (например, «Песня короля Ланьлина, вступающего в бой»; современное музыкально-художественное прочтение мифов об апсарах в пещерах Дуньхуан; Старинная мелодия «Песня Гуйчжисян. Ностальгии по Цзиньлину» в современной аранжировке и др.).

Обработки и аранжировки произведений мировой музыкальной классики для ансамблей китайских национальных музыкальных инструментов как популяризация шедевров мировой музыкальной культуры в Китае и новое звучание китайских национальных музыкальных инструментов в пространстве традиций китайского народа (например, «Полет шмеля» из оркестровой интермедии третьего акта оперы Н. А. Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане»; 2) Джеймс Ласт – Одинокий пастух; 3) арии из оперы Эндрю Ллойда Уэббера «Призрак оперы» и др.).

Тема 6. Современная музыкальная жизнь Китая. Современное звучание старинной китайской музыки. Концерты китайских оркестров – народных музыкальных инструментов и симфонического оркестра. Балетное искусство современного Китая.

Знакомство китайского народа с мировой музыкально-художественной культурой, стилевое и жанровое обогащение культуры Китая. Современные китайские исполнители – достойные представители мировой музыкальной культуры: Ланг Ланг, Ву Биксиа и др. Исполнение китайскими артистами шедевров мировой музыкальной классики.

Фестивали, конкурсы, гала-концерты и праздники в современном Китае. Традиционные праздники весны. Гала-концерт в честь Праздника весны в 2023 г. Концертное исполнение фрагментов наиболее популярных китайских опер с историей героинь китайского фольклора. Например, образ национальной героини Хуа Мулань из китайской поэмы «Песнь о Мулань», утраченный вариант которой написан еще в VI веке н.э., и более поздняя версия, изданная в сборнике XII века и созданная Го Маоцянем, собирателем произведений китайской поэзии. Хуа Мулань – мужественная девушка, отправившаяся на войну вместо своего престарелого отца, несмотря на то, что девушек в китайскую армию не брали. Знакомство с фрагментом из оперы «Хуа Мулань» с участием детской части оперной труппы, самой маленькой участнице которой всего четыре года. Красочность костюмов и сценического оформления театрально-музыкальных представлений.

Мини-мюзиклы с использованием голографических технологий для создания виртуальной реальности, а также мифические звери из китайских легенд, милые сердцу и душе. Воспитательная функция этих представлений, прививающая детям такие важные личностные качества, как доброта, гуманность, храбрость, мужество, знание прошлого и осознание настоящего, а также свойственную для детей беззаботность и следование за своими чистым желаниями и помыслами.

Китайские детские песни. Музыка и анимационное кино. Телевизионные вокальные конкурсы для детей и молодежи в Китае. Открытие новых имен на китайской версии телевизионного детского вокального конкурса «Голос». Молодые вокальные таланты Китая: Чжоу Шэнь, Джеффри Ли, Селин Там и др.

Тема 7. Значение музыки в жизни китайского народа. Музыка как неотъемлемая часть национальной культуры Китая и мировой музыкальной культуры. Музыка в древних китайских мифах, легендах и сказках. Миссия Национального театра оперы и балета Китая – приобщение китайского народа и зрителей во всем мире к историческим традициям культуры и искусства Китая. Постановка в Китайском национальном театре балета «Конфуций» прямым потомком в семьдесят седьмом поколении выдающегося китайского философа Конфуция. Герои древних китайских мифов и легенд апсары в балете «Дуньхуан». Гражданско-патриотическая и художественно-эстетическая направленность концертных номеров на гала-концертах в честь традиционного ежегодного праздника весны в Китае. Музыка и сюжеты китайских анимационных фильмов для детей.

Итак, преимущества изложенного в статье учебно-тематического плана организации проектной деятельности семиклассников в условиях их учебной и самостоятельной работы заключаются, во-первых, в его полном соответствии с основными направлениями музыкального образования российских школьников; во-вторых, в опоре на исторические традиции и события музыкально-культурной жизни современного Китая; в-третьих, в преемственности с каждой учебной темой уроков музыки в седьмом классе.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 г. № 1897 (в редакции Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения 24.12.2023).

2. Сергеева Г.П. Музыка. 5-8 классы. Искусство. 8-9 классы. Сборник рабочих программ. Предметные линии учебников Г. П. Сергеевой, Е.Д. Критской: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / Г.П. Сергеева, Е.Д. Критская, И.Э. Кашекова. – 6-е изд. – М.: Просвещение, 2019. – 127 с.

3. Музыка. 1-3 классы трехлетней начальной школы. Программы средней общеобразовательной школы. Учебное издание. Программу разработал коллектив сотрудников лаборатории музыкального обучения НИИ школ МП РСФСР. Научный руководитель – композитор Д.Б. Кабалевский. Одобрена президиумом АПН СССР, Союзом композиторов СССР. Утверждена Министерством просвещения РСФСР. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.

4. Грубер Р.И. История музыкальной культуры. Т. 1. С Древнейших времен до конца XVI века. Часть первая. – М.-Л.: Государственное музыкальное издательство, 1941. – 599 с.

5. Медведева Ю.П. Китай в русской музыке второй половины XIX – начала XX века / Вестник музыкальной науки, 2021, т.9, № 1, с. 31-41.

6. Кюи Ц.А. Комическая опера в одном акте «Сын мандарина», действующие лица и либретто: URL: <http://www.operalib.eu/suimanda/pdf.html> (дата обращения 24.12.2023).

Самадова З.А.

педагог по вокалу «Детской оперной студии» в МГАДМТ им. Н.И. Сац
e-mail: samzarina@yandex.ru

Юй Мэнци

аспирант департамента музыкального искусства
Института культуры и искусств

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Samadova Z.A.

Teacher of vocal "Children's Opera Studio" in the Moscow State Academic
Children's Musical Theater. N.I. Sats

Yu Mengqi

postgraduate student of the Department of Musical Art
Institute of Culture and Arts of Moscow City Pedagogical University

СОХРАНЕНИЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ГОЛОСОВОГО АППАРАТА ВОКАЛИСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ

Аннотация. Статья посвящена роли педагога в сохранении и правильном функционировании голосового аппарата вокалиста-исполнителя. Рассмотрены проблемы, при которых наилучшим решением для поддержания вокальных навыков будут занятия с грамотным педагогом.

Ключевые слова: педагог по вокалу, вокалист-исполнитель, вокальная техника, функционирование голоса, сохранение и гигиена голосового аппарата.

PRESERVING THE FUNCTIONING OF THE VOICE MACHINE VOCALIST IN TRAINING

Abstract. The article is devoted to the role of the teacher in the preservation and proper functioning of the vocal apparatus of the vocalist-performer. Problems in which the best solution for maintaining vocal skills would be classes with a competent teacher are considered.

Keywords: vocal teacher, vocalist-performer, vocal technique, voice functioning, preservation and hygiene of the vocal apparatus.

В настоящее время, занятия вокалом представляют собой востребованное и значимое направление в музыкальном обучении на всех этапах становления будущего музыканта-исполнителя. В зависимости от музыкального стиля и выбранного песенного репертуара, существуют определенные различия в организации практических занятий в данном направлении исполнительской деятельности. Занятия в классе академического вокала характеризуются множеством аспектов, определяющих успешность данной формы музыкально-исполнительской подготовки, способствуют развитию артистизма, а также положительно влияют на личностный рост обучающихся и их самооценку. При работе с обучающимися на начальном этапе важно концентрировать внимание на формировании личностных качеств и гармоничном эмоциональном развитии, что осуществляется в процессе музыкального воспитания, в том числе в условиях вокального обучения.

Все обозначенное требует организационной подготовки со стороны педагога-вокалиста, который способен сформировать индивидуальную стратегию обучения в классе академического вокала исходя из возраста, уровня и личностных характеристик. При комплексном воспитании вокально-исполнительских навыков на начальном этапе обучения следует разделять компоненты, на которые ориентирован формирующий педагогический процесс:

- психотехнический, определяющий степень внимания и воображения обучающихся;
- эмоционально-смысловой, включающий эмоциональную память и художественно-образное мышление;
- художественно-исполнительский, определяющий способности к перевоплощению, развитию мимики и жестикуляции, проявлению волевой деятельности.

Начальный этап работы с обучающимися с момента непосредственного знакомства и первых дней занятий подразумевает выявление уровней в обозначенных сферах, что в свою очередь позволяет определить индивидуальную траекторию для последующего вокального обучения.

Вокальная деятельность играет большую роль в музыкальном развитии и может быть эффективным средством творческой самореализации учащихся различных возрастов. Вместе с тем большое значение в музыкальном обучении и воспитании представляет развитие специальных музыкальных способностей, в том числе музыкального слуха, что позволяет более осознанно и успешно заниматься вокально-исполнительской деятельностью.

Ведущая роль в поддержании вокальных навыков и сохранении правильного функционирования голоса отведена занятиям с педагогом. К сожалению, нельзя научиться петь один раз и навсегда. Обучение вокалу – это непрерывный процесс, а не событие. Во время занятий производительность достигает пика, а затем падает по прошествии месяцев. При хорошем последующем обучении вокалисты могут повысить свою продуктивность. Но, получив заветную работу на пике вокальной формы сразу после выпуска из музыкального учебного учреждения, где была возможность регулярно заниматься с педагогом и концертмейстером, многие допускают досадную ошибку, переставая заниматься с преподавателями. Сказываются голосовые нагрузки на работе, недостаток времени на занятия из-за плотного графика, отсутствие мотивации для продолжения занятий сольным пением.

Но почему так важно продолжать заниматься? Эффективно ли заниматься самостоятельно? Обычно, когда мы слышим собственный голос во время разговора или пения, мы получаем как звук, который передается в наши уши извне по воздушной проводимости, так и звук, передаваемый внутри через наши кости. Эта костная проводимость звука обеспечивает богатые низкие частоты, которые не входят в вокальный звук с воздушной проводимостью. Вот почему многие люди съеживаются, когда слышат, как они говорят или поют в записи, и удивляются: «Я действительно так разговариваю?». Из этого возникает проблема, что в момент пения мы не можем объективно оценить получаемый звук. Соответственно при самостоятельных занятиях мы в основном слышим себя искаженно, что препятствует быстрому прогрессу или своевременному исправлению ошибок.

Конечно, в наше время не составляет никакого труда производить аудио и видеосъемку своего пения, что значительно улучшает качество самостоятельных занятий. Но запись не позволяет услышать и исправить ошибку моментально, достаточно проблематично записывать и переслушивать уроки целиком. Занятия с грамотным педагогом всегда будут эффективнее самостоятельных. Практика пения пользуется, главным образом, устной передачей опыта педагогов, мастеров вокального дела. Учителя вокала отличаются от всех других учителей музыки тем, что они могут слышать то, что обычно не могут услышать их ученики. Если, например, нота, которую играет ученик на гитаре взята неправильно, то обучающийся обычно сам способен услышать, что звук получился неприятный. Однако, поскольку голос зарождается внутри собственного тела, певец порою может быть не объективен в отношении своего голоса. Певец не всегда имеет точное представление о том, как он звучит. Таким образом, хриплый, гортанный или гнусавый призывок может звучать хорошо и привычно для исполнителя, но быть неприятным для ушей слушателей.

Даже обнаружив собственные ошибки во время пения или причину тех или иных проблем, не всегда у вокалиста, не занимающегося педагогической деятельностью, хватает собственных знаний и умений для решения этих вопросов. Роль вокального педагога в вопросе воспитания ученика является основной. Педагог будет следить за изменениями в голосе, вовремя исправлять ошибки, подберет

правильный репертуар. Он поможет выйти на новый вокальный уровень, в то время как при самостоятельных занятиях можно долго оставаться на одном месте или вовсе утрачивать все наработанные навыки при отсутствии систематических занятий. Педагог владеет четким структурированным подходом к пению и вокальной технике, у него есть ясное видение важных деталей. Успешное обучение означает изменение поведения — например, появляется возможность использовать новые навыки в своей повседневной работе, более эффективно справляться с возникающими трудностями.

В связи с тем, что вокалисты в основном не слышат себя во время пения в хоре, могут возникнуть определенные проблемы, если помимо работы в хоровом коллективе у певца не будет иной вокальной практики. Исполнитель утрачивает контроль над своим голосом, что, в свою очередь, приводит к регрессу и ухудшению звучания. Появляющиеся проблемы не исправляются вовремя, а лишь закрепляются последующим неправильным пением.

И так мы выясняли, что есть множество причин, по которым певцу необходимо продолжать занятия вокалом с педагогом. Особенно это касается случаев, когда голос перестает справляться с новыми появившимися задачами, если стали возникать проблемы с высотой тона, наблюдается сужение диапазона, голос быстро утомляется в процессе выступления или репетиции. Самый важный мотив для занятий вокалом — проявить свой естественный голос, не дать себе растерять приобретенные навыки, постоянно совершенствовать и оттачивать свое мастерство.

Так же не стоит забывать, что отсутствие контроля и регулярные повышенные вокальные нагрузки могут привести к повреждению голоса. Напряжение, усталость и поражения голосовых связок, в том числе голосовые узелки (мозоли на голосовых связках из-за чрезмерного или неправильного использования), полипы и кисты голосовых складок — это травмы, которые получают большинство певцов при отсутствии должной заботы о голосе. Признаки усталости или повреждения голосовых связок могут заключаться в трескучем, охриплом голосе. При правильной вокальной технике и вокальной гигиене беспокойство о деформации голоса значительно уменьшится. Поскольку во время занятий с педагогом ученик обучается верному звукоизвлечению, он использует голосовой аппарат надлежащим образом, предотвращая, в частности, напряжение горла и голосовых связок, а также травмы, которые создают голосовые узелки.

В тех случаях, когда певец уже получил повреждение своего певческого аппарата, квалифицированный педагог с опытом вокальной реабилитации может мягко и естественно устранить повреждение и помочь певцу избежать хирургического вмешательства. Так же он поможет наилучшим образом провести восстановительный период после полученных травм и нарушений. Педагог по вокалу регулярно дает рекомендации по поддержанию голоса сильным и здоровым, а правильный уход за голосовым аппаратом — это первый шаг к предотвращению травм.

Другими преимуществами занятий по вокалу являются улучшение слуха, интонации, диапазона, ощущение голосовой свободы, а также приобретение постоянства в звучании и, следовательно, уверенность в своем голосе. Когда юный певец начинает понимать, что он способен исполнить сложные, ранее ему недоступные произведения, тогда происходит заметное снижение беспокойства по поводу страха публичных выступлений, и исполнитель ощущает большую уверенность в своем голосе. В целом, улучшение певческих способностей уменьшит стресс и беспокойство, связанные с пением перед зрителями.

Одной из важных целей занятий с грамотным преподавателем вокала являются бесценные замечания, которые он может сделать как опытный слушатель. Вокальная педагогика накопила огромный арсенал приемов. Есть области, в которых комментарии педагога по вокалу могут иметь большое значение для певца. Например, преподаватель, наблюдая за позой и движениями грудной клетки, плеч, челюсти, губ ученика, может обнаружить неправильный способ дыхания, нарушение артикуляции, зажимы, что может привести к нежелательному напряжению в теле и, в итоге, к

ограничению возможностей ученика, ухудшению техники и выносливости. Педагог может помочь певцу лучше понять сильные и слабые стороны его голоса и достичь наилучшего звучания. Также педагоги призваны развивать навыки самостоятельной работы студентов над вокальной литературой, что поднимает общий музыкальный уровень ученика.

Проблемы с высотой тона или фальшивое пение – еще одна область, в которой педагог по вокалу может быть необходим. Он может научить ученика выявлять ошибки позиции, звукоизвлечения и совершенствовать любые технические недостатки, которые могут мешать оставаться в тональности. Обладая способностью точно определять малейшее отклонение от высоты тона, преподаватель поможет певцу петь чисто. Несмотря на то, что в хоровом пении большое внимание уделяется чистоте интонирования, артисты хора могут иметь проблемы с интонацией. В большом коллективе замечания в основном делается всей партии, а не конкретным людям. В связи с этим певец может не слышать свои собственные неточности высоты тона во время пения, что это именно он спел фальшиво. Ведь, как мы разбирали ранее, большинство певцов не всегда имеют возможность слышать свой голос во время пения в хоре. При самостоятельных занятиях певец может столкнуться с тем, ему не достает четкого структурированного подхода для решения проблемы, на поиски подходящих решений уходит много времени, и они не всегда заканчиваются положительным результатом. Хороший педагог по вокалу будет передавать своим ученикам научно обоснованную информацию и предлагать им практические решения проблем с вокалом, чтобы они могли продолжать применять нужные техники даже после того, как прекратили занятия.

В основном певец, который обучается у хорошего преподавателя, будет совершенствоваться значительно быстрее и иметь больший успех на работе, чем певец, пытающийся обучаться сам. Педагог по вокалу может быстро определить слабые места и проблемы в исполнении певца. Он также обладает знаниями и опытом преподавания, которые позволяют ему умело направлять ученика к развитию, применяя практические решения. Певец, занимающийся самостоятельно, может не иметь самосознания, необходимого для внесения соответствующих изменений в свои занятия, чтобы добиться значительных улучшений. Кроме того, атмосфера совместной работы и дисциплина на уроках ускоряет развитие, потому что певец тренируется и сосредотачивается непосредственно на совершенствовании вокала, не отвлекаясь по поиски недостающей информации.

Важно учитывать, что для исполнения вокального репертуара необходимо провести не только работу над музыкально и технически верным исполнением, но и над созданием художественного образа, уверенностью подачи исполняемого материала и умением впоследствии проявить себя на сцене. Формирование артистических навыков является важным и ценным элементом становления певца в особенности в период начальной подготовки подрастающих вокальных исполнителей. Таким образом, педагогу-вокалисту необходимо стремиться создавать творческую и интересную атмосферу, находить индивидуальный подход к каждому ученику, учитывая его уровень восприятия, воображения, мышления, памяти, художественной одаренности и творческого потенциала личности.

Литература:

1. Грибкова, О. В. Искусство как творческая константа в формировании профессиональной культуры педагога-музыканта / О. В. Грибкова // Искусствоведение. – 2022. – № 1. – С. 6-15. – EDN ММСТОМ.

2. Грибкова, О. В. Музыкальное образование как фактор всестороннего развития личности / О. В. Грибкова, Е. А. Квартальнова // Искусство и образование. – 2021. – № 2(130). – С. 99-105. – DOI 10.51631/2072-0432_2021_130_2_99. – EDN AUFESU.

3. Диалог культур в музыкальной педагогике и образовании: Коллективная монография департамента музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ / Л. И.

Уколова, О. В. Грибкова, Е. П. Кабкова [и др.]. – М.: ООО «Учебный центр «Перспектива», 2023. – 148 с. – EDN DQOZCU.

4. Зайцева, М. Л. Синестезийное восприятие и познание объективной реальности в пространстве эстетических коннотаций / М. Л. Зайцева // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2012. – Т. 18, № 1. – С. 164-167. – EDN PYJEOX.

5. Калимуллина, О. А. Самоактуализация педагога-музыканта: понятие и сущность, содержание и условия реализации / О. А. Калимуллина, И. Д. Левина, С. М. Низамутдинова // Искусство и образование. – 2023. – № 5(145). – С. 193-201. – EDN LZEP LI.

6. Калимуллина, О. А. Формирование ценности здоровья в образовательном процессе современного вуза / О. А. Калимуллина // Здоровье как социокультурный феномен: Материалы 1-ой электронной Международной научной конференции, Казань, 15 мая – 15 2010 года. – Казань: Казанский государственный университет культуры и искусств, 2011. – С. 324-327. – EDN YLXFDX.

7. Красильников, И. М. Роль работы над исполнительской интерпретацией в музыкальном образовании школьников и перспективная форма их приобщения к данной деятельности / И. М. Красильников // Музыка и электроника. – 2023. – № 4. – С. 1.

8. Пивницкая, О. В. Вокальная биомеханика в отечественной педагогике // Музыкальное искусство и образование / О.В. Пивницкая // Musical Art and Education. – 2021. – Т. 9. – № 4. – С. 132–146.

9. Уколова, Л. И. Педагогическое воздействие музыкальной среды как фактор творчества, духовного совершенствования, нравственных поисков, созданных представителями русской культуры / Л. И. Уколова // Педагогический научный журнал. – 2022. – № 3. – С. 20-28. – EDN RCFGGK.

10. Улезько, Г.М. Методические указания для лиц голосовых профессий: вокалистов, актеров, преподавателей, лекторов, экскурсоводов, воспитателей детских садов, студентов, руководителей и др. / Г.М. Улезько. – Москва, 2017. URL: <https://metodich.ru/>

11. Юдин, С.П. Певец и голос. О методологии и педагогике пения / С.П. Юдин. – М.: Либроком, 2013. – 136 с.

Юань Шуанци

аспирант

кафедра музыкального воспитания и образования

Института музыки, театра и хореографии

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет

им. А.И. Герцена»

e-mail: 2165974475@qq.com

Yuan ShuangQi

postgraduate student

Department of Music Education and Upbringing

Institute of Music, Theater and Choreography

The Herzen State Pedagogical University

ПОТЕНЦИАЛ ВНЕДРЕНИЯ МЕТОДОВ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СОВРЕМЕННЫХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИИ

Аннотация. Данная статья рассматривает основные подходы к пониманию природы театральной педагогики, которые представлены в современной научной литературе. Автором была рассмотрена роль Я.А. Коменского и Дж. Дьюи в возвышении популярности театральных техник в учебном процессе. Также были проанализированы основные методы театральной педагогики: драма, ролевые игры, импровизация, описаны особенности их влияния на психологическое состояние и творческое развитие индивидов. В конце статьи был приведен пример занятия, в котором были применены методы театральной педагогики.

Ключевые слова: театральная педагогика, средства театральной педагогики, высшие учебные заведения, инновационные технологии.

POTENTIAL FOR THE INTRODUCTION OF THEATER PEDAGOGY METHODS IN MODERN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF RUSSIA

Abstract. This article examines the main approaches to understanding the nature of theater pedagogy that are presented in modern scientific literature. The author has considered the role of J.A. Comenius and J. Dewey in elevating the popularity of theatrical techniques in the educational process. Also, the main methods of theatrical pedagogy: drama, role-playing games, improvisation, the features of their influence on psychological state and creative development were described. At the end of the article, an example of a lesson in which the methods of theatrical pedagogy were applied was given.

Keywords: theater pedagogy, methods of theater pedagogy, higher education institutions, innovative technologies.

Истоки использования театральных практик в учебных целях уходят корнями в прошлое [3, с. 97]. Как отмечает С.М. Машевская, именно Я.А. Коменский заложил основы современных принципов обучения: доступность и последовательность образовательного процесса, гармоничное развитие личности, акцент на интерактивности и активности обучающихся [1]. Впервые в его научных трудах была представлена идея о внедрении игровых методов в структуру учебного процесса, что подчеркивалось практическим опытом педагога, реализованным в постановках «Диоген» и «Авраам». По сей день данные педагогические принципы остаются актуальными.

Выделяются и научные труды Дж. Дьюи, чьи постулаты считается основой для возникновения современной театральной педагогики. По его мнению, в основе учебного процесса лежит приобретение опыта, а не передача знаний. Это может быть реализовано при помощи двух методов: а) творческая свобода (ученик сам экспериментирует, пробует что-то новое); б) переживание (ученик переживает эмоции, которые проистекают из действий других людей). Суть его концепции заключалась в том, чтобы поставить принципы, содержание и методы обучения в зависимость от психических свойств ребенка, от его потребности в действии, игре и творческом самовыражении.

Драма как метод обучения во многом обязана Колдуэллу Куку, который перед Первой мировой войной ввел «сценические игры» в Персидской школе в Кембридже. В то же время в США драматургию начали использовать Джон Мерилл (при обучении иностранным языкам) и Уильям Вирт (тренировка речевых выражений посредством драматического действия), во Франции в 1930-е годы они были введены Леоном Шансерелем.

В Англии первые «драматические» эксперименты появились в 1920-х и 1930-х годах. В 1940-х годах Питер Слэйд познакомил школы с драмой. Он считал ее специфической художественной формой и требовал, чтобы она стала отдельным предметом, наравне с литературой, историей, музыкой или изобразительным искусством. Его действия продолжил Брайан Уэй, который основал свою концепцию на использовании пяти чувств человека: зрения, слуха, обоняния, вкуса и осязания. В Италии Клаудио Дезинан включил драму непосредственно в учебный процесс. Особенно выделяется опыт канадских педагогов, именно Ричард Кортни представил интересное предложение по обучению через драму, а именно трехступенчатое обучение:

- а) работа с детьми от 5 до 10 лет (через драматические игры по мотивам педагога);
- б) деятельность детей старше 18 лет (драматическая игра может сочетаться с театральными формами);
- в) старше 18 лет (преобладают театральные постановки, основанные на драматических играх).

В настоящее время в образовании европейских стран, а также в США и Канаде методы театральной педагогики аналогичные принципы используются двумя способами:

- а) как дополнительный метод обучения (на различных видах уроков, например, литературы, иностранных языков, истории, географии, а также математики, экономики и т. д.),
- б) как художественно-образовательный предмет, часто факультативный, наравне с занятиями искусством и музыкой.

Театральная педагогика – это учебное время, посвященное приобретению жизненного опыта путем совместного решения жизненных проблем и учебных задач на основании импровизационных практик, ролевых игр и театрально-игровых методов [4, с. 16]. Как отмечает А.О. Сухов, под данным понятием подразумевается система активного социально-художественного обучения студентов, которая основана на использовании основных принципов драмы [5, с. 20]. Драма использует спонтанную актерскую экспрессию, свойственную человеческой природе, склонность к подражанию и игре. Участникам драмы не обязательно обладать актерскими способностями, но они должны быть глубоко вовлечены и верить в вымышленную ситуацию, должны сопереживать персонажу, быть, действовать, а не «играть».

Исходя из вышесказанного, обучение строится на познании внутреннего мира людей и межличностных отношений, которые выходят за рамки реальной практики участвующего индивида. Совершенно незаменимый принцип театральной педагогики – естественное вживание в роли, в рамках которых студенты исследуют и решают ситуации людей, отличных от них самих.

Соответственно, ключевые цели учебной деятельности ориентированы на всестороннее творческое развитие личности индивида в вымышленной ситуации посредством ролевой игры и драматического действия, как представлено на рисунке 1.

Рисунок 1 – Цели театральной педагогики в учебном процессе.



Основные методы театральной педагогики включают ролевые игры, драму и импровизацию.

Во-первых, драма – это метод обучения, способствующий всестороннему развитию студентов и подготавливающий их к выполнению определенных социальных ролей в меняющейся реальности [2, с. 168]. В ее основе лежит вымышленная ситуация, которая требует импровизации, фантазии и творческого мышления со стороны обучающихся. Важно на первых занятиях использовать самые простые приемы и начинать работать в малых группах.

Она также может быть важным психотерапевтическим средством в виду того, что повседневная жизнь студентов, как правило, полна напряжения и ответственности. В таких обстоятельствах неocenимы юмор, разнообразие впечатлений, обогащение собственного опыта разного рода переживаниями. К тому же, музыкальные занятия, в ходе которых вместе со студентами анализируются такие темы, как история музыки, судьбы композиторов или истории, взятые в музыкальных произведениях, дают практически неограниченные возможности выбора темы спектакля. Сам преподаватель играет важную роль в данном процессе, так как он определяет место и время действия или конкретно (улица Ленина, располагающаяся в центре города), или открыто (где-то далеко, где-то в нашем городе).

Современные драматические упражнения делятся на несколько групп. Прежде всего, выделяют упражнения, развивающие чувствительность органов чувств: слуха, зрения, осязания, обоняния.

К ним принадлежат:

а) упражнения на развитие слуховой чувствительности – прослушивание к звукам, доносящимся извне; прослушивание музыкальных звуков, запоминание и повторение услышанных имен, глаголов, существительных, прилагательных;

б) упражнения на развитие зрительной чувствительности – рассматривание, наблюдение за предметами на столе, рассматривание фотографий, наблюдение за двигательными упражнениями;

в) упражнения на развитие тактильной чувствительности – прикосновение к различным поверхностям, например, стеклу, наждачной бумаге, тканям, металлу, погружение рук в воду – обмен опытом;

г) упражнения, развивающие вкусовую и обонятельную чувствительность – узнавание пищи по запаху, узнавание еды по вкусу и т. д.

Существуют также упражнения на языковую интонацию (например, «Скажи как испуганный человек»), двигательные задания (например, «Ходим как аисты»), мимические задания (например, «Изображение гнева»). Соответственно можно сделать выводы о том, что драматические упражнения следуют реализации образовательных целей различного характера. Они особенно полезны при

обучении русскому языку в иностранной аудитории. Это такие упражнения, как: закончить рассказ, изменить концовку рассказа, разыграть сценки, импровизированные ситуации, импровизированные выступления и т. д.

Стоит разграничить отличия между драмой и театром. Театральная педагогика – это метод, сознательно ориентированный на учебный процесс. Это предполагает спонтанность, естественность поведения учащихся-участников в ролях и импровизацию формы. В свою очередь, театр – это искусство, замкнутое художественное произведение, продукт, созданный коллективно артистами театра с целью доставить зрителю эстетические переживания.

Наиболее важные различия между драмой и театром:

а) в драме нет разделения на актеров и зрителей;

б) в драме самым главным является полное, всестороннее развитие индивидуальности человека, участвующего в художественном событии, в спектакле актер выступает посредником, вызывает чувства зрителей и приводит их к катарсису;

в) в драме участники ведут себя естественно и логично, концентрируясь и полностью погружаясь в конкретную ситуацию; в спектакле внимание актера распределяется между чувствами персонажа, которого он играет;

г) в драме участники импровизируют, т. е. работают без сценария; в спектакле актеры читают текст по памяти и действуют по подготовленному сценарию.

Во-вторых, импровизация подразумевает под собой театральную постановку, которая частично подготовлена без должной подготовки или драматического текста. Например, она может проводиться в формате интервью, в рамках которого один из студентов выступает в роли журналиста, проводящего интервью, например, с композитором, известным музыкантом, героем музыкального произведения, или с членами известного оркестра или хора. Иным источником вдохновения для постановки, осуществляемой во время занятия, может быть словесно-музыкальное произведение, содержание программного произведения или правильно подобранная инструментальная пьеса, на фоне которой происходит представление.

В-третьих, ролевые игры – это определенный формат обучения, при котором участники имитируют различные роли, выполняя функции и задачи, связанные с предложенным контекстом. Вдохновением может быть либретто оперы, биография композитора или история, включенная в программную пьесу.

По тематике сюжетно-ролевые игры условно делятся на несколько видов. В рамках симуляции студенты действуют от своего имени, но в других, вызванных игрой, обстоятельствах. Эти обстоятельства могут принимать самые разные формы, от ситуаций, которые реально возможны (как бы я поступил, если бы), до ситуаций невозможных (что бы я делал, если бы был Моцартом).

В то же время в бытовых играх студенты берут на себя определенную роль, например, учитель, музыкальный композитор, и пытаются создать наиболее типичное поведение персонажа, представляя его точки зрения на определенные темы и жизненные привычки.

Другие формы игр можно представить следующим образом: сочинение рассказов, создание мелодий к текстам, создание текстов к мелодиям, иллюстрирование стихов, художественных произведений, рисование картин словами.

Можно привести пример занятия, вдохновленного определенными музыкальными произведениями.

Тема: Эмоции - важная часть нашей жизни.

Основное значение: Студент воспринимает эмоцию, проецируемую музыкальными произведениями, и выражает при помощи театральных техник.

Ход занятия:

1. Ученики идут по открытому пространству, по указанию педагога останавливаются и находят глазами какой-либо предмет в пространстве (окно, стул, пятно на стене), затем они создают яркую ассоциацию, например, о маленьком котенке или ссоре двух людей на улице.

2. Презентация музыкальных произведений. Студентам предлагается послушать определенные отрывки, например, «Лунный свет» К. Дебюсси, как представлено на рисунке 2.

Рисунок 2 – Пример используемых нотных материалов.

3. ЛУННЫЙ СВЕТ Из „БЕРГАМАССКОЙ СЮИТЫ“



При этом предварительная информация об авторе не предлагается. Они молча смотрят на них, не комментируют, учитель поощряет учеников позволять музыке воздействовать только на них самих.

3. Ассоциация. Учащиеся произносят словесные ассоциации, которые приходят к ним на основе образов.

4. Яркие образы. Учащиеся разбиваются на группы (предпочтительно по трое или четверо) и, по общему согласию, выбирают определенные отрывки музыкального произведения. На основании прослушанного они создают яркую картину.

5. Размышление. Преподаватель задает следующие вопросы: Что такое эмоции? Какие эмоции вам знакомы? Было ли легко или трудно давать названия эмоциям? Почему так важно давать названия эмоциям? Когда важно выражать свои эмоции, а когда это неуместно? Как вы выражаете свои эмоции? Понимаете ли вы эмоции, которые выражают другие люди?

6. Итоговое размышление. Каждый студент создает эмоциональную карту сегодняшнего занятия.

На основании проанализированной литературы и опыта европейских стран внедрение методов театральной педагогики в российские учебные заведения настоящее время возможно тремя способами:

а) как отдельная дисциплина со строго определенным временем в расписании и заданной учебной программой, которая выделяется среди других предметов. На занятиях студенты учатся тому, как разрешать драматические ситуации, а также общаются друг с другом и налаживают контакты с одноклассниками.

б) как метод работы, применимый к любому учебному предмету, в котором он дополняет образовательный процесс с акцентом на активность и развитие творческих способностей, воображения, восприимчивости среди студентов.

в) как педагогический принцип, как стиль работы, который пронизывает весь процесс преподавания.

В дополнение к перечисленным формам можно представить вариант, реализованный в качестве внеучебной работы – театральный кружок. Такая деятельность очень часто направлена на продукт, то есть на создание театральной постановки. Членство в кружке возникает на основе интересов, и обычно в нем встречаются студенты разных возрастов. Качество работы такого кружка определяется способом создания постановки. Если у обучающихся есть возможность исследовать темы постановки в импровизациях, обсуждать тему и искать способы художественного представления, такое занятие может оказать очень ценное влияние на их развитие и выйти далеко за рамки стремления досуговых

мотивов. В данных обстоятельствах актеры используют заученный текст, есть разделение на зрителей и актеров. Могут появиться костюмы и реквизит.

Подводя итоги, театральная педагогика – это система личностно-социального обучения, в рамках которой конкретные жизненные ситуации создаются и решаются при помощи театральных практик. С такой целью выбирается определенная драматическая ситуация, содержащая конфликтную ситуацию, которую персонажи должны преодолеть.

Внедрение данных методов в учебный процесс приносит положительные результаты: они обогащают воображение, развивают память, стимулируют творческую активность, а также помогают понять мотивацию различных поступков.

Методы театральной педагогики могут быть как самостоятельным, образовательным методом развития личности молодых людей, так и вспомогательным, дидактическим методом, используемым на уроках иностранных языков, истории, географии и литературы, а также на занятиях по искусству, музыке или даже по естественным предметам. Стоит отметить, что использование методов театральной педагогики, в отличие от психодрамы и драматерапии, не преследует терапевтической цели. Роли и ситуации помещены в более широкий социальный контекст и не относятся напрямую к проблемам конкретного человека, участвующего в занятиях.

Литература:

1. Машевская С.М. Актуальность пьес Я. А. Коменского для театров современных воскресных школ // Религия. Церковь. Общество. – 2018. – №7. – С. 108-123.
2. Процуто М.В. Методика использования приемов театрализации в обучении иностранному языку // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2009. – №1. – С. 167-169.
3. Посакалова Т.А. История развития театральных практик в образовании: зарубежный и отечественный опыт // Современная зарубежная психология. – 2021. – № 2. – С. 96-104
4. Солнцев И.С. Театральная педагогика как фактор развития профессионально-педагогического мастерства педагога творческого вуза // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №1. – Т.8. – С. 15-22.
5. Сухов А.О. Методологические аспекты становления театральной педагогики // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2022. – №2. – С. 19-30.

НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА

Черкасова Л.П.

магистрант кафедры музыкальной педагогики
ФГБОУ ВО «Российская академия музыки имени Гнесиных»
e-mail: leshhinskaya1998@mail.ru
научный руководитель - профессор, кандидат искусствоведения
О.М. Судакова

Cherkasova L.P.

Department of Music Pedagogy
Gnesin Russian Academy of Music
scientific adviser - professor, candidate of art history
O.M. Sudakova

РУССКИЕ ХОРОВЫЕ СОЧИНЕНИЯ НА СВЕТСКИЕ ПОЭТИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ ПРАВОСЛАВНОЙ ОБРАЗНОЙ ТЕМАТИКИ ПОЭТОВ XIX – НАЧ. XX СТОЛЕТИЙ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ И СРЕДНЕМ СПЕЦИАЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность изучения в современном высшем и среднем звене профессионального образования отечественных хоровых сочинений композиторов XIX – нач. XX вв., написанных на светские тексты духовной образной тематики. Затронуты вопросы духовно-нравственного содержания отечественной поэзии XIX века в современной педагогике.

Ключевые слова: хоровые сочинения; духовно-образная тематика; поэзия; религия; нравственность; музыкальное профессиональное образование; современная педагогика; репертуар.

RUSSIAN CHORAL WORKS ON SECULAR POETIC TEXTS WITH ORTHODOX FIGURATIVE THEMES BY POETS OF THE 19TH – EARLY 20TH CENTURIES IN MODERN HIGHER AND SECONDARY SPECIALIZED VOCATIONAL EDUCATION

Abstract. The article discusses the relevance of studying Russian choral works by composers of the 19th - early 20th century in modern higher and secondary levels of professional education. XX centuries, written on secular texts with spiritual figurative themes. The issues of spiritual and moral content of Russian poetry of the 19th century in modern pedagogy are touched upon.

Keywords: choral works; spiritual-figurative theme; poetry; religion; moral; musical professional education; modern pedagogy; repertoire.

В современном профессиональном образовании будущего музыканта мы все чаще обращаемся к сокровищнице русской национальной музыкальной культуры: кантатно-ораториальному жанру, хоровым оперным сценам, хоровым миниатюрам и сольным сочинениям. В музыкальном профессиональном образовании существует проблема: недостаточная достоверность поэтических текстах духовно-образной тематики в хоровых сочинениях, созданных в XIX – нач. XX столетиях. Речь идет о тех произведениях, в которых православные образы были изменены или полностью заменены весьма сомнительными фрагментами в угоду небезызвестной идеологии. И в такой редакции на протяжении XX века были опубликованы в учебных нотных сборниках и хрестоматиях.

Бесспорно, в течение многих столетий православие играет важнейшую роль в формировании и развитии русской культуры, утверждая духовно-нравственные идеалы. Религиозная культура, в том числе и музыкальная, всегда была неотъемлемой частью жизни русского народа и привнесла в светское искусство сферу ярких художественных образов. Стоит отметить, что именно православная вера во все времена повлияло на мироощущение русского человека, побуждая его и сегодня более пристально относиться к своему внутреннему миру, искать ответы на самые животрепещущие вопросы, идти по пути духовного совершенствования. Православие и культура теснейшим образом связаны между собой, и это повлияло не только на многовековой фольклор России, но и на национальное профессиональное художественное творчество во всех его жанрах: в живописи, в поэзии, в музыке.

Известно, что все российские поэты, определившие поэтическую сферу XIX – нач. XX столетий были верующими людьми, хорошо знающими православный обиход, поэтому православная образная тематика оказала сильное влияние на светские поэтические сочинения, а затем и на вокально-хоровую музыку. Светская поэзия данного периода освящена образами православия, это отражено в творчестве таких великих художников слова, как А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, А.К. Толстой, Н.М. Языков, Я.П. Полонский, А.Н. Плещеев, К.Р., А.В. Кольцов, Н.А. Некрасов, список можно значительно продолжить. Их преемники, русские поэты рубежа столетий и начальных десятилетий XX века, так же не избежали обращения к образам, пришедшим к нам из христианства. На стихи классических поэтов была положена замечательная вокально-хоровая музыка таких известных русских композиторов: П.И. Чайковского, А.А. Алябьева, Н.А. Римского-Корсакова, А.С. Аренского, Э.Ф. Направника, М.В. Анцева, П.Г. Чеснокова, С.И. Танеева, С.В. Рахманинова и других.

Настолько была близка поэтическая мысль XIX – нач. XX столетий к православному тексту, что можно обнаружить своеобразное взаимопроникновение канонических православных текстов в классическую светскую поэзию. Так, многие поэты выбирали именно тему *молитвы*, включая фрагменты православных текстов в свои произведения. Об этом говорит большое количество стихотворений, связанных с созвучием в названиях у таких поэтов, как Г.Р. Державин «Молитва», Л.А. Мей «Молитва», А.Н. Майков «Дорог мне, перед иконой...», Н.А. Некрасов «Тишина», А.А. Фет «Всеобщий наш Отец...», Н.М. Языков «Молитва», М.Ю. Лермонтова «Молитва» (Я, Мать Божия ныне с молитвою...), «Молитва» (В минуту жизни трудную), А.С. Пушкин «Отче наш», «Молитва» (Тебя, Боже мой, тебя не признавают...), «Молитва» (Отцы пустынноики ...), К.Р. «Молитва», К.Д. Бальмонт «Молитва».

Композиторы того же периода, обращаясь к поэтическим текстам *молитвы*, создавали шедевры хоровой музыки. Высокий эмоциональный настрой, связанный с молитвенным духом, отражен в хорах без инструментального сопровождения Н.А. Римского-Корсакова и П.Г. Чеснокова на слова А.С. Пушкина «Отцы пустынноики...», сочинениях С.И. Танеева и А.С. Аренского на стихи Я.П. Полонского, женского хора М.В. Анцева на слова Л.А. Кологривовой «Молитва во время войны», произведениях М.И. Глинки и С. В. Гилева на слова М.Ю. Лермонтова «Молитва», хоре А.А. Алябьева на стихи Н.М. Языкова «Молитва».

Начиная с 20-х годов прошлого столетия по идеологическим соображениям, не исполнялась музыка вне храмовой службы на православные канонические тексты. Хоровые сочинения на русскую светскую классическую поэзию, где ярко отражена православная тематика, исполнялись с существенной корректировкой или полной заменой стихов. В последние десятилетия XX века (начиная с 70-х годов) перемены в сознании общества спровоцировали изменения во всех областях и жанрах музыкального искусства. Стал возрождаться и исполняться тот пласт классической светской музыки XIX – нач. XX вв., написанный не только на тексты, образный ряд которых тесно связан с православием, но и на подлинные литургические тексты. В этот период в концертную практику известных хоровых коллективов были включены духовные сочинения с подлинными каноническими молитвенными текстами, которые свободно звучали в концертных залах страны. Это стало возможно

благодаря таким выдающимся хоровым дирижерам, как А. Свешников, А. Юрлов, В. Чернушенко и целому ряду руководителей хоровых коллективов.

Однако в педагогической практике по-прежнему использовались хоровые сочинения на светские стихи, где христианские мотивы были искусно «замаскированы» в измененных литературных текстах. Заменялись литературно-поэтические тексты в учебных хрестоматиях, связанные с духовной тематикой даже у таких известных поэтов, как Н. Некрасов, К.Р., А. Кольцов, М. Лермонтов и другие. Это является недопустимым, ведь замена литературных текстов искажает сам смысл произведения.

В современной педагогической практике в процессе обучения в музыкальных училищах и Вузах мы пользуемся нотными хрестоматиями, выпущенными в прошлом столетии, где, к сожалению, остались искаженные поэтические тексты. Первостепенная задача состоит в переиздании учебных хрестоматий среднего и высшего музыкального профессионального звена с подлинным текстом и возвращении данных произведений в учебный план образовательного процесса. Так, например, духовный концерт А. Архангельского исполнялся как светское сочинение на слова К. Алемасовой под названием «Когда печаль...».

Если оригинальный текст не поддавался изменению, его полностью убрали и пели как вокализ. Примером этому служит произведение «Тебе поем» из Литургии св. Иоанна Златоуста С. Рахманинова, которое интерпретировалось как «Тихая мелодия» (вокализ соч. 31 №6) и включалось в репертуар хоров среднего и высшего звена профессионального музыкального образования. Данные примеры не единичны.

В этот период были переделаны не только духовные, но и многие светские музыкальные сочинения, содержащие христианские мотивы. Типичным примером редактирования поэтического текста можно считать хоровое сочинение из цикла Шесть хоров С. Рахманинова «Славься» на стихи Н. Некрасова, часто исполняемого и ныне студентами в период их профессионального обучения и в музыкальном колледже, и в музыкальном Вузе. Приводим сравнительную таблицу восстановленного подлинного текста хора «Славься» и изменённого текста по конъюнктурным соображениям в 50-е годы прошлого века.

Таблица 1

Текст Н. Некрасова.	Измененный текст.
Славься, народу давший свободу! Доля народа – счастье его, Свет и свобода прежде всего! Славься, народу давший свободу! Благослови, Господи правый Счастьем и славой, Делом любви.	Слава! Народу нашему, слава! Доля народа – счастье его, Мир и свобода прежде всего! Слава! Народу нашему, слава! В боях с врагами Мир и свободу Нам отстояли наши отцы.
Мы же немного просим у Бога: Честное дело делать умело, Силы нам дай.	Мы же с любовью дружной семьёю, мир укрепляя, Дело свободы двинем вперед.
Славься, народу давший свободу, Доля народа – счастье его, Свет и свобода прежде всего! Славься, славься, славься! [5, 40].	Слава! Народу нашему, слава! Доля народа – счастье его, Мир и свобода прежде всего! Слава, слава, слава!

К примеру, во всех сборниках советского периода, используемых в качестве учебных хрестоматий, хоровое сочинение П. Чеснокова «Зимой» печаталось с текстом К. Алемасовой. Автор издаваемого текста наглядно изменил стихотворение К.Р. (великого князя Константина Романова)

значительно «сгладив» и ту близкую поэту сферу философской духовности, характерную для творчества прекрасного русского поэта. Приводим наглядный пример.

Таблица 2

Текст К.Р.	Текст К. Алемасовой
<p>О, тишина, глуши безмолвной, безмятежной! О, белизна лугов под пеленою снежной! О, чистота прозрачных струй обледенелых! О, красота роц и лесов заиндевельных! Как хороша зимы чарующая греза! Усни, душа, как спят сугробы, пруд, береза... Сумей понять природы строгое бесстрастье: В нем благодать, земное истинное счастье. Светлей снегов твои да будут сновиденья И чище льдов порывы сердца и стремленья. У ней учись, у зимней скудости прелестной, И облекись красою духа бестелесной [1, 30-35].</p>	<p>О, тишина, лесов, окованных зимою! О, белизна, лугов под снежной пеленою! О, чистота, снегов глубоких выси горной! О, красота, деревьев в кружеве узорном! Как хороша зимы суровая природа! Забудь душа, свои печали и невзгоды... Взгляни кругом снега сверкают белизною, Везде во всем блаженство светлое покоя. Когда печаль туманит сердце и тревожит, Просторов даль тебе унять ее поможет. Сумей найти в безмолвье зимнем утешенье, И обрести житейских горестей забвенье.</p>

Примеры перекраивания поэтических текстов легко найти, к сожалению, в целом ряде хрестоматий, изданных в советский период для обучения в музыкальных училищах и Вузах. Невольно в этой связи вспоминаются бессмертные строки великого русского поэта:

«Художник-варвар кистью сонной
Картину гения чернит
И свой рисунок беззаконный
Над ней бессмысленно чертит [8,97]».

Существует острая необходимость в изучении русской классики духовно-нравственной тематики в воспитательных и образовательных целях не только на начальных этапах образования, но и в средних и высших музыкальных учреждениях. Сегодня воспитательная роль традиций православия особенно важна для утверждения идеи патриотизма.

Следует сказать о важной роли изучения хоровых произведений вышеуказанной тематики, которые благотворно влияют на формирование нравственного облика студента: нравственных чувств, нравственного мировоззрения и поведения. По мнению Константина Дмитриевича Ушинского, «истинная, добросовестная наука, каковы бы даже ни были личные верования самого ученого, не только найдет возможность построить народное образование на прочной основе нашей религии, но, как величайшим сокровищем, как неисчерпаемым и уже существующим источником нравственного и умственного развития, будет дорожить этой исторической основой, столько же христианской, человеческой и художественной, сколько и народной» [9, 45]. Главными чертами верно организационного образования Ушинский выделял умственное и нравственное воспитание развитие учащегося. Основой нравственности Константин Дмитриевич считал религию, воспитание патриотизма, веру в правду и добро, все это великий педагог называл «патриархальной нравственностью».

Сегодня, помимо нравственно-воспитательной цели – что является неотъемлемой частью образовательного процесса – через музыкальные произведения великих творцов XIX – нач. XX вв.

студенты развивают свои профессиональные навыки. К педагогическим задачам относятся: изучение композиторского стиля в хоровых сочинениях, ощущение формы, владение мелодикой и ансамблевым пением, формирование ладового и ритмического чувства, понимание исполнительских процессов, которые характерны для русской классической вокально-ансамблевой и вокально-хоровой школ.

Изучая сочинения, написанные великими мастерами, учащиеся углубляются в национальное культурно-историческое наследие, знакомятся с библейскими сюжетами и духовными деятелями. Ярчайшими примерами являются следующие хоры: П.И. Чайковский «Легенда», Н. А. Римский-Корсаков «Пред распятым», С.И. Танеев кантата «Иоанном Дамаскин», П. Чесноков «Святый Боже», П.Г. Чесноков и С.В. Рахманинов «Пантелей-целитель».

Вплоть до настоящего времени существует традиция исполнения и изучения вышеупомянутых произведений на таких дисциплинах исполнительского цикла музыкальных учебных заведений, как класс вокального ансамбля, дирижирование, хоровой класс, которые являются обязательными для будущего педагога и музыканта. Знакомство с русской классикой позволяет учащимся освоить и практически изучить в подлинных образцах эти музыкальные сочинения через исполнительскую практику, включая их в репертуар студенческого хора и вокальных ансамблей.

В современной педагогической практике необходимо обращаться к классическим светским вокально-ансамблевым и вокально-хоровым произведениям национального и духовно-нравственного содержания. Мы надеемся, что в области профессионального образования в музыкальных вузах и музыкальных педагогических училищах возродится подлинное, созданное авторами, звучание русской музыки вышеупомянутых сочинений. Совершенно очевидно, что необходимо знать многогранные сочинения с литературными текстами православной образной тематики в первоизданном виде, включая в программы не только в специализированных церковных, но и светских средних и высших профессиональных образовательных учреждениях.

Литература:

1. Антология русской светской хоровой музыки а cappella XIX - начала XX века [Ноты]: Вып. 19. П. Чесноков. / ред. сост. Е.Д.Светозарова. – Санкт-Петербург: "Композитор".
2. Дунаев М. М. Вера в горниле сомнений: Православие и русская литература в XVII-XX веках. – М.: Издательский Совет Русской Православной Церкви, 2003. – 37-40 с.
3. Каптерев П. Ф. История русской педагогики / Рос. академия образования, Сев.-Зап. отд-ние. – СПб.: Алетейя, 2004. — 560 с.
4. Латышина Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX века): учебное пособие / Д. И. Латышина. – М.: Форум, 1998. – 584 с.
5. Полное собрание стихотворений Некрасова Н.А. в 2-х томах. Спб.: Тип-я А.С. Суворина, 1899. 608+565 с.
6. Пискунов А.И. История педагогики и образования: учеб. для СПО/ под ред. А.И. Пискунова. – М.: Юрайт, 2013. – 452 с.
7. Платонов О.А. Святая Русь. Большая Энциклопедия Русского Народа. Русское мировоззрение. – М.: Православное издательство «Энциклопедия русской цивилизации» 2003. – 1008., 281ил.
8. Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: В 16 т. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1937-1959. Т. 2, кн. 1.
9. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 2: Педагогические статьи, 1857-1861 гг. – М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948-1952. — Загл. обл.: Сочинения. – 1948. – 655 с.

Тесарж Х.И.

аспирант департамента музыкального искусства
Институт культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Tesarzh K. I.

postgraduate student of Department of Fine, Decorative Arts and Design,
Institute of Culture and Arts of Moscow City Pedagogical University

СТАНОВЛЕНИЕ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД

Аннотация. В статье рассмотрена история развития музыкального образования в России и его влияние на современные образовательные практики, а также освещены основные этапы развития общего музыкального образования от XVIII века до современности. Обсуждается взаимосвязь между историческим развитием общего музыкального образования и современными образовательными практиками, а также важность сохранения и передачи музыкального наследия и культуры новым поколениям. Рассмотрен новый образовательный подход, основанный на комбинации классических методов обучения и современных технологий, а также обсуждается важность развития музыкального мышления, эмоционального восприятия и креативности у учащихся через музыкальное образование.

Ключевые слова: историческое развитие, общее музыкальное образование в России, современный подход, образовательный подход.

FORMATION OF GENERAL MUSIC EDUCATION IN RUSSIA AND MODERN EDUCATIONAL APPROACH

Abstract. The article examines the history of the development of musical education in Russia and its influence on modern educational practices. It also highlights the key stages of the development of general music education from the 18th century to the present. The interconnection between the historical development of general music education and contemporary educational practices is discussed, emphasizing the importance of preserving and transmitting musical heritage and culture to new generations. The article explores a new educational approach based on a combination of classical teaching methods and modern technologies. It also discusses the importance of development of musical thinking, emotional perception, and creativity in students through music education.

Keywords: historical development, general music education in Russia, contemporary approach, educational approach.

Общее музыкальное образование прошло длительный исторический путь, который наложил отпечаток на сегодняшний подход к массовому музыкальному образованию. Современный образовательный подход включает в себя как результаты полученного исторического опыта, так и национальные традиции страны, которые отражены в музыкальном искусстве.

Говоря о развитии общего музыкального образования в России, стоит сказать, что становление этой системы рассматривается как в историческом, так и в педагогическом контексте. Исторический контекст связан, в первую очередь, со сменой исторических этапов, становления традиций, а также с определенной периодизацией истории и соответствующими культурно-историческими характеристиками. Роль определенной личности, педагога-музыканта, музыковеда или критика, теоретика или просветителя – это то, что составляет педагогический контекст вопроса о развитии

музыкального образования в России. Без исследований, педагогических и просветительских работ, отечественная музыкальная педагогика не сформировалась бы в целую систему, которая в настоящее время признана «классической».

Появление первых институтов музыкального образования связано с изменениями в развитии музыкального искусства в эпоху Просвещения, которые характеризуются резким разделением духовной и светской культуры, где последняя имела преобладающее значение. В начале XVIII века при петербургских соборах начали появляться церковно-приходские школы, которые считались началом национального музыкального образования в России и основой для создания музыкальной образовательной системы.

Особое распространение в начале XVIII века получает любительское музицирование среди молодого поколения, которое начинают обучать как приглашенные иностранные педагоги, так и отечественные, игре на популярных в то время инструментах – арфе, клавесине, виоле и т. д. Так, например, в некоторых трудах Т.Н. Ливановой [10] и Ю.В. Келдыша [4] рассматривается взаимовлияние русской и западноевропейских музыкальных школ, которое оставило отпечаток на последующей музыкальной педагогике в России.

Россия в XVIII веке не имела специализированных музыкальных учебных заведений и поэтому отставала от некоторых европейских стран в развитии музыкальной образовательной системы. При этом прослеживается схожесть с европейским опытом – частной и государственной формах образования. Частное, индивидуальное обучение, было доступно для людей из знатных дворянских семей, а государственное было призвано к обучению более широкого круга населения.

Первым примером музыкальных учреждений в России являются музыкальные классы петербургской Академии художеств, которые создали в 1764 году, и они стали неотъемлемой частью академической системы обучения. Их задачей было обучение студентов вокалу, инструментальному исполнению и композиции. Академия Художеств в XVIII веке считала музыку необходимой для развития художников, потому что считалось, что только всесторонне образованный художник способен создавать значительные произведения искусства. Музыка являлась незаменимой частью системы обучения и быта в академии, она помогала каждому обучающемуся понимать взаимосвязь искусств и законы композиционного построения, воспитывать в себе чувство гармонии, и практически осознавать пластику тела.

Тема музыкального образования в XVIII веке также связана с творчеством первых русских композиторов, которые занимались также и педагогикой, такими, как М. М. Соколовский, В. А. Пашкевич, И. Е. Хандошкин и другие.

Музыкальное просвещение и образование XIX века связано с именем Владимира Федотовича Одоевского, ученого, общественного деятеля и писателя. Его вклад в музыкальное образование России является значимым, так как он оказал значительное влияние не только на музыкальную журналистику, но и на исполнительское искусство. Владимир Федорович являлся не только критиком и исследователем, но и музыкантом, свидетельством являются его многие органные сочинения – фуги, каноны и фантазии. Именно собственная композиторская деятельность помогала ему исследовать музыку изнутри, познавая ее с самых разных сторон.

Музыкально-публицистическая деятельность В.Ф. Одоевского состояла в популяризации музыкального искусства и музыкальных знаний. Так, например, в 1822 году была опубликована его первая статья, посвященная проблемам музыкального искусства. На протяжении последующих 50 лет Одоевский публиковал статьи, рецензии и обзоры важных музыкальных событий Москвы и Петербурга. Его заметки и публикации становились предметом всеобщего обсуждения. Главной задачей своей деятельности он называл повышение музыкальной культуры в целом, осведомленность каждого человека в музыкальной сфере.

В конце 50-х XIX века появляются сообщества, которые занимаются музыкальным просвещением, одним из которых является Русское музыкальное общество, основанное в 1859 году в Петербурге под руководством Антона Григорьевича Рубинштейна и при участии различных музыкальных и общественных деятелей. Его главной задачей было положительное влияние на музыкальную жизнь в России.

Русское музыкальное общество организовывало концерты зарубежных классических, романтических и современных произведений, где исполнителями были не только приглашенных иностранных музыканты, но и отечественные, например, А.Г. Рубинштейн, Н.Г. Рубинштейн, К.Ю. Давыдов, Г.И. Венявский и другие.

Позднее, в 1860 году было открыто московское отделение Русского музыкального общества под руководством пианиста Николая Григорьевича Рубинштейна, что создало условия для открытия Русских музыкальных обществ повсеместно, захватывая географию близлежащих стран, например, РМО было основано также и в Грузии, где местные музыканты стремились не только к популяризации музыки, но и сохранению национального искусства.

Деятельность Русского музыкального общества была также направлена и на создание системы музыкального образования, где главной проблемой послужило отсутствие отечественных профессиональных музыкантов-педагогов. А. Г. Рубинштейн предлагал идею создания консерватории, по подобию европейского опыта, поэтому были открыты платные «Музыкальные классы» в 1860 году при Русском музыкальном обществе, где все желающие могли освоить искусство инструментального исполнительства. Позднее стало понятно, что такое устройство системы не удовлетворяет потребностей для будущих музыкантов, и, в связи с этим было принято решение о создании высшего музыкального учебного заведения высшего – консерватории.

Бесплатная музыкальная школа также сыграла огромную роль в становлении системы музыкального образования. В 1862 году, в то же время, когда была открыта петербургская консерватория, была основана Бесплатная музыкальная школа – учреждение, которое занималось просветительской деятельностью и предлагало обучение музыке бесплатно для всех желающих. Руководство школой осуществляли Г.Я. Ломакин, руководитель Шереметьевского хора, и М.А. Балакирев, известный русский пианист, дирижер, композитор и глава объединения "Могучая кучка". В отличие от консерватории, Бесплатная музыкальная школа не стремилась к формированию профессиональных музыкантов. Ее главной целью было обеспечение доступности начальных музыкальных знаний и навыков для широкой аудитории. В программах школы больше сходства было с общеобразовательными воскресными школами. На занятиях присутствовали как студенты, так и рабочие и ремесленники. Школа организовывала школьный хор и симфонический оркестр, которые состояли в основном из любителей, обучавшихся основам музыкального искусства, теории музыки, инструментальному и вокальному исполнительству.

Концертная деятельность являлась неотъемлемой частью жизни Бесплатной музыкальной школы. Ежегодно организовывались концерты, в которых принимали участие и М.А. Балакирев, который руководил оркестром, и Г.Я. Ломакин, выступавший в роли хорового дирижера. Основной идеей таких концертов являлась популяризация новейшего русского и западноевропейского искусства. Ориентация концертной деятельности Бесплатной музыкальной школы была противоположна направлению Русского музыкального общества. Поэтому многие исследователи называют эти два учреждения конкурирующими и, нередко, враждующими.

Стоит отметить, что именно Бесплатная музыкальная школа впервые представила русской публике произведения Ф. Листа – его хоровую «Данте-симфонию» и оратории, Г. Берлиоза, например, мессу «Te Deum» и произведения других мало исполняемых в России композиторов. Среди произведений русских композиторов можно отметить, что Бесплатная музыкальная школа часто

включала в свой репертуар произведения композиторов «балакиревского кружка», например, Н. А. Римского-Корсакова, М. П. Мусоргского и самого М. А. Балакирева.

Изменения, произошедшие в оперном театре, концертной жизни и музыкальном образовании, повлекли за собой рост музыкальной культуры. Одним из наиболее интересных направлений для публики стало хоровое пение. В 1878 году было создано Русское хоровое общество и Общество камерной музыки под руководством К. К. Альбрехта. Первое общество поставило перед собой задачу обучения хоровому исполнительству широких слоев населения, а второе – развитие камерной музыки.

К началу XX века под влиянием таких выдающихся музыкальных деятелей, таких как Б. Л. Яворский, С. И. Танеев, была основана Московская Народная консерватория, которая сыграла важную роль в развитии современной музыкальной педагогики. В консерватории открылись два отделения – хоровые и сольные (специальные) классы. Стоит отметить, что обучение в консерватории было платным, а учреждение существовало на пожертвования от литературно-художественного кружка и частных лиц. Главная цель консерватории заключалась в народном музыкально-эстетическом воспитании, распространении музыкальных знаний и внедрении музыкальной культуры в повседневную жизнь людей. Также планировалась организация доступных для всех лекций и концертов. Особое внимание в консерватории уделялось изучению национальных истоков, в том числе народной песни, преподаваемой Е. Э. Линёвой и Н. Я. Брюсовой. Следуя примеру Москвы, народные консерватории были открыты и в других городах, например, в 1908 году в Петербурге, в 1912 году в Саратове, в 1945 году в Казани и т.д. Преподавателями в таких учебных заведениях были известные музыканты, в числе которых С. И. Танеев, А. Д. Кастальский, А. Б. Гольденвейзер, Б. Л. Яворский и др.

С. И. Танеев разработал методы и принципы общего музыкального образования, на основе которых была создана новая система музыкального образования. В этой системе было два основных критерия – доступность образования и обязательное хоровое исполнительство, которое служило основой для общего музыкального развития. В хоровых классах изучались все теоретические дисциплины, такие как сольфеджио, гармония, полифония, и одновременно формировались практические навыки исполнительства. В Московской Народной консерватории готовились дирижерско-хоровые специалисты. Стоит отметить, что присутствие на хоровых занятиях было обязательным как для студентов хорового отделения, так и для тех, кто учился в сольных (специальных) классах, потому что хоровое исполнительство не только помогало формированию широкого музыкального кругозора, но и положительно влияло на понимание взаимосвязи сольного и хорового исполнительства.

Особую роль в формировании русской и советской музыкальной науки и культуры оказал Болеслав Леопольдович Яворский, ученик С. И. Танеева, выдающаяся личность в музыкальном искусстве. Одним из его главных открытий является создание теории «музыкального мышления» или «теории ладового ритма» - обобщающей музыкально-теоретической системы, в основу которой легло понимание автора музыки как вида речи. С данной системой связаны некоторые новые трактовки привычных музыкальных понятий, например, лада, который был впервые выделен в отдельную категорию. Имя Б. Л. Яворского связано также и с реорганизацией советского музыкального образования. В своей педагогической деятельности он стремился к развитию творческого и нестандартного мышления у учащихся. Среди его учеников – известные музыкальные деятели Н. Я. Брюсова, Н. М. Гольденберг, А. В. Свешников и другие. Своеобразное влияние на творчество и профессиональный подход он также оказал и на известных исполнителей и педагогов, таких как Б. В. Асафьева, Н. Я. Мясковского, Г. Г. Нейгауза, Д. Д. Шостаковича, М. В. Юдину.

Развитие советской музыкальной культуры также неразрывно связано с именем Надежды Яковлевны Брюсовой, музыковеда и общественного музыкального деятеля. Своей главной задачей она ставила разработку единой программы музыкального воспитания. Н.Я. Брюсова создала ряд трудов, посвященных как теории музыки, например, «Наука о музыке, ее исторические пути и современное

состояние» (1910), так и методические пособия по обучению музыкальной грамоте, гармонии, например, «Как учить и учиться музыкальной грамоте» (1932). Данные работы оказали значительное влияние на последующее формирование советской музыкальной педагогики.

Говоря о послереволюционных изменениях в области музыкальной культуры, стоит упомянуть о тенденции сохранения и популяризации хоровой и танцевальной традиций. Так, например, в 1911 году М. Е. Пятницким был основан Русский народный хор, в 1919 году был создан Государственный оркестр народных инструментов, известный сейчас как Академический русский народный оркестр имени Н. П. Осипова, в 1926 году был образован Ансамбль красноармейской песни, а в 1937 году - Государственный Ансамбль народного танца имени И. Моисеева.

Развитие музыкального образования было тесно связано со структурными изменениями, особенно после передачи образовательных учреждений Народному комиссариату просвещения в 1918 году. Основные принципы реформы музыкального образования заключались в создании всеобщего музыкального обучения, укреплении общественной значимости музыкального образования для повышения культурного уровня народа, подготовке профессиональных специалистов в педагогике, исполнительском и исследовательском искусстве, а также комбинированной профессиональной и просветительской деятельности музыкантов и учете значимости практического опыта в учебном процессе. В начале XX века появились народные музыкальные школы, школы просвещения и курсы общего музыкального образования, что привело к возникновению проблем в организации музыкального обучения. Были введены разделения по возрасту, уровню подготовки и профилю обучающихся.

Советская власть ставила перед собой две основные задачи: создание системы общего музыкального образования и реорганизация системы профессионального музыкального образования. В 1919 году были введены "Основные положения о Государственном музыкальном университете", которые сыграли важную роль в развитии новой системы. Были созданы единые структуры, включающие начальное музыкальное образование для детей, курсы общего музыкального образования для взрослых, среднее профессиональное образование в техникумах и высшее музыкальное образование в консерваториях.

Создание возможности изучения музыки для всех было продолжением курса поднятия уровня культуры в стране, лишения искусства элитарности. Общее музыкальное образование было важно еще потому, что в послереволюционные годы была разрушена многолетняя традиция домашнего музицирования, что сказывалось на общем культурном фоне.

В разработке нового содержания массового музыкального образования, а также форм работы, принимали участие лучшие педагоги-музыканты того времени – Б.В. Асафьев, Н.Я. Брюсова, В.Н. Шацкая, Б.Л. Яворский и другие. Урок музыки стал основной формой нового массового музыкального воспитания. Теперь он являлся не только уроком пения и музыкальной грамоты, а системным способом погружения в музыкальный мир. Урок музыки стал обязательным предметом в школьной программе, но с течением времени и изменениями образовательных потребностей, урок музыки был сокращен с двух часов неделю во всех классах до одного часа в неделю в 1-7 классах к 1937 году. В 1938 году предмет был переименован в «Пение», главной задачей которого было давать последовательные знания и навыки, способствовать направлению интересов, «соответствующих коммунистическому воспитанию» посредством вокально-хоровой работы. В годы Великой Отечественной войны уроки пения были сокращены еще в большей степени и остались лишь в программе начальной школы. В 1956 году было принято решение вернуть уроки пения в программу 5-7 классов, при этом вернуться к прежнему расписанию в виде двух часов в неделю уже не представлялось возможным. Хоровое пение начало занимать центральное место на музыкальных уроках, и тем самым, возникала необходимость использования особых методов и приемов вокально-хоровой работы с учащимися.

К началу 60-х годов XX века в общее музыкальное образование были внесены некоторые изменения. Урок пения был переименован в «урок музыки и пения», что означало включение в него

новых видов музыкальной деятельности – изучения музыкальной грамоты, творчества композиторов-классиков, но при этом вокально-хоровая работа занимала центральное место. Появление новых направлений работы потребовали также и новых методов музыкального обучения; начался поиск и выделение таких методов и приемов, которые бы способствовали развитию разносторонней гармоничной личности посредством музыкального искусства. Примером таких методов является активизация музыкального восприятия и анализ музыкальных произведений, методы развития навыков вокально-хорового пения, элементарного сольфеджирования и т.д.

В период 1970-1980х годов произошли кардинальные изменения в системе общего музыкального образования, которые связаны с именем Дмитрия Борисовича Кабалева. Школьному уроку вернулось название «Музыка», но он существенно отличался от того, что был в предыдущие годы. Новая программа и ее тематическое содержание вывело на новый уровень урок музыки, а также изменило саму цель общего музыкального образования. Цель урока музыки заключалась в развитии у учащихся музыкальной культуры, включенной в их общую духовную культуру.

Концепция Д. Б. Кабалева отличалась от предыдущих тематизмом – музыкальные знания стали системными, все направления музыкальной деятельности были объединены на уроке. Все виды деятельности не только стали подчиняться теме урока, но и дали учителю свободу выбора методов музыкального обучения. Безусловное новаторство Д.Б. Кабалева также состоит и в методической работе, которая обеспечила четкую систему работы для учителей. Сам педагог-музыкант писал: «Сейчас, когда в жизнь общеобразовательной школы входит новая программа по музыке, особенно остро стоит вопрос о методическом вооружении учителя музыки. Новые принципы требуют новых методов» [1, с. 3].

Лаборатория Д. Б. Кабалева, созданная им в 1980-е годы, ставила перед собой главной задачей выделить ведущие методы музыкального обучения, которые помогали бы качественному усвоению программы. Были предложены три основных подхода к обучению: метод музыкальных обобщений, метод забегания вперед и возвращения к прошлому, а также метод эмоциональной драматургии, разработанный Э.Б. Абдуллиним. Благодаря каждому из предложенных методов у обучающихся формировалось осознанное отношение к музыке.

Современная программа предмета «Музыка» отчасти строится на музыкально-педагогической концепции Д.Б. Кабалева, при этом включая различные методические рекомендации начального образования различных образовательных проектов. Система Д.Б. Кабалева включает в себя образовательные потребности и задачи, которые актуальны до сих пор. Принцип непрерывного общего развития – главный в современном музыкальном воспитании. Он отражается в тематизме и принципе связи музыки и жизни, которые были предложены Д. Б. Кабалева. В современные образовательные программы также вошел и принцип целостности представления картины мира, передаваемый через музыкальный образ, о котором говорил композитор.

По сей день одним из главных видов деятельности на уроке музыки является слушание и анализ музыкальных произведений, благодаря которому происходит не накопление слушательского опыта, но и развитие эмоционально-образное восприятия. Вокально-хоровая работа, благодаря которой обучающиеся воплощают музыкальный образ в своем исполнении, также является одним из ведущих видов деятельности на уроках музыки. Посредством пения обучающиеся не только осваивают элементарные вокально-хоровые навыки, но и выражают себя при помощи элементов импровизации.

На современных уроках музыки появились и новые методы работы, например, музыкально-пластическое движение – создание пластических композиций или передача музыкального образа с помощью различных движений, а также драматизация музыкальных произведений, где музыкальное произведение является предметом инсценировки, что позволяет выразить образное содержание музыки и способствует раскрытию творческого потенциала обучающихся.

Импровизация является важной составляющей современного урока, поскольку позволяет учащимся проявить свою творческую и музыкальную природу. В процессе музыкального обучения используются различные виды импровизации – пластическая, мелодическая, ритмическая, иногда, в более старших классах, гармоническая. Такие виды импровизации развивают у учащихся не только музыкальное чувство, способность слушать и отвечать на музыку, помогают лучше усвоить теоретический материал на практике, а также улучшают коммуникативные навыки учащихся, способность работать в команде. Все виды деятельности в целом работают на достижение одной из главных целей современного общего музыкального образования – развития в каждом обучающемся творческой, разносторонней и гармоничной личности.

Таким образом, создание в 1980-е годы новой программы по предмету «Музыка», на основе которой, в свою очередь, созданы современные программы общеобразовательных школ по данному предмету, ознаменовало переход общего музыкального образования на более высокий уровень не только качественно, но и количественно. Создание данной системы было исторически последовательным и сложным процессом, который претерпел множество изменений, прежде чем дойти до нашего времени.

Литература:

1. Адищев, В. И. История отечественного музыкального образования в документах и материалах. / В. И. Адищев – М.: Планета Музыки, 2020. – 224 с.
2. Афанасьев, В. В. Воспитание ценностного отношения к профессиональной деятельности у студентов в условиях вузовского обучения / В. В. Афанасьев, И. В. Афанасьева // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2016. – № 3. – С. 7-11. – EDN YRSUEB.
3. Келдыш, Ю. В. Очерки и исследования по истории русской музыки. / Ю. В. Келдыш – М.: Советский композитор, 1978. – 513 с.
4. Абдуллин, Э. Б., Бейдер, Т. А., Вендерова, Т. Е. Музыка в начальных классах. / Э.Б. Абдуллин, Т.А. Бейдер, Т.Е. Вендерова под рук. Д.Б. Кабалевского – М.: Просвещение, 1985. – 140 с.
5. Грибкова, О. В. Культура педагога-музыканта как системный компонент его профессиональной подготовки / О. В. Грибкова // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2019. – № 4. – С. 8. – EDN OXUUDR.
6. Грибкова, О. В. Формирование готовности современного учителя к инновационной деятельности в музыкально-образовательном пространстве / О. В. Грибкова // Педагогический научный журнал. – 2022. – № 4. – С. 61-68. – EDN ZSYLGG.
7. Зайцева, М. Л. «Картинки с выставки» М. Мусоргского и песочная анимация А. Кириллова: к проблеме художественного синтеза / М. Л. Зайцева // Искусствоведение. – 2023. – № 4. – С. 33-40. – EDN WQIOJV.
8. Кирнарская, Д. К. Об изменении структуры музыкального образования / Д. К. Кирнарская – Музыкальное образование в контексте культуры: вопросы теории, истории, методологии: материалы междунар. науч. конф. (21-23 окт. 1992. Ред.-сост. Л. С. Дьячкова, РАМ им. Гнесиных – М.: РАМ им. Гнесиных, 1994 – с. 56-62.
9. Корсакова, И. А. Глобальные проблемы культуры XX-XXI вв. / И. А. Корсакова // Вестник МГИМ имени А. Г. Шнитке. – 2021. – № 2 (14). – С. 7-13.
10. Ливанова, Т. Н. Русская музыкальная культура XVIII века в ее связях с литературой, театром и бытом. Исследования и материалы. / Т.Н. Ливанова – М.: МУЗГИЗ, 1952. – 540 с.
11. Уколова, Л. И. Воспитание духовной культуры растущего человека через синтез искусств в пространстве педагогически организованной музыкальной среды / Л. И. Уколова // Искусствоведение. – 2022. – № 3. – С. 17-25. – EDN LLBYZB.

12. Уколова, Л. И. Методические и практические советы опытных педагогов по развитию вокальных навыков у молодёжи / Л. И. Уколова, И. В. Кудринская // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5, № 3. – С. 115-127. – EDN QOVHXW.

13. Фаррахова, Ю. В. Гуманистические подходы к личности ребёнка в отечественном образовании и музыкально-педагогической практике / Ю. В. Фаррахова // Музыка в школе. – 2023. – № 2. – С. 12-16.

14. Федорович, Е. Н. История музыкального образования / Е.Н. Федорович – Екатеринбург, 2003. – 110 с.

15. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2015620659 Российская Федерация. Инновационные проекты в системе модернизации музыкально-педагогического образования (Модернизация муз-пед образования): № 2015620153: заявл. 03.03.2015: опубл. 21.04.2015 / О. В. Грибкова, В. В. Афанасьев, Л. И. Уколова [и др.]; заявитель Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской педагогический университет». – EDN BBPWHE.

16. Capabilities of cloud services and webinars effectiveness of teaching humanities students / A. L. Krivova, S. N. Kurbakova, V. V. Afanasyev, R. G. Rezakov // Utopia y Praxis Latinoamericana. – 2020. – Vol. 25, No. Extra5. – P. 135-146. – DOI 10.5281/zenodo.3984218. – EDN BPMCCU.

Нетреба О.А.

аспирант

Институт культуры и искусств

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

e-mail: netreba.olga2012@yandex.ru

Медведь Э.И.

кандидат педагогических наук, профессор, доцент

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

e-mail: MedvedEI@mgpu.ru

Netreba O.A.

Postgraduate student

Institute of Culture and Arts of Moscow City Pedagogical University

Medved E.I.

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Associate Professor

Moscow City Pedagogical University

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

Аннотация. В данной статье выходят на рассмотрение текущие проблемы формирования эстетической культуры студентов гуманитарного высшего учебного заведения. Авторами были выделены ключевые понятия, дано обоснование выбранной тематики, рассматривается важность проблематики.

Ключевые слова: эстетическая культура, эстетическое и культурное развитие личности, гуманитарный ВУЗ.

ACTUAL PROBLEMS OF FORMATION OF AESTHETIC CULTURE OF STUDENTS OF THE HUMANITIES UNIVERSITY

Abstract. The article underlines typical problems of the formation of aesthetic culture of students of a humanitarian higher educational institution. The authors have identified key concepts, given a justification for the chosen topic, and considered the importance of the problem.

Keywords: aesthetic culture, aesthetic and cultural development of personality, humanitarian university.

Согласно современным тенденциям образовательно – воспитательного процесса в высшем учебном заведении, важную роль в осуществлении педагогической деятельности и воспитания молодого поколения играет эстетическое воспитание, которое направлено на конкретный уровень подготовленности человека к осуществлению общественно-значимой профессиональной деятельности. Конечной целью эстетического воспитания будет являться эстетическая культура индивидуума.

Педагогическая сторона становления и совершенствования эстетической культуры заключается во всех характеристиках разнообразных видов социальной деятельности человека, которые способствуют знакомству человека с миром прекрасного и формированию навыка умения видеть красоту в окружающем мире.

Процесс становления эстетической культуры требует длительного периода времени жизни человека, а также специально организованных внешних и внутренних условий. Формирование эстетических основ происходит с юного возраста индивида, поэтому становится очевидным важность

организации специального процесса привития эстетических составляющих в студенческие годы человека [8,9,11].

Процесс становления эстетической культуры осуществляется в условиях высшего учебного заведения гуманитарной направленности при возможности непосредственного контакта молодежи с примерами материальной и нематериальной художественной культуры, произведениями искусства и орудиями труда человека, образцами культурного и народного наследия [7,8,14].

Важное значение в становлении эстетической культуры человека играет непосредственное взаимодействие студентов с миром искусства и культуры, которое строится и совершенствуется не в непосредственном учебном процессе, а при просмотре видеоматериалов и телевизионных программ, посещении выставок, концертов, театра, чтения художественной литературы, организации экскурсий к памятникам культуры и в уникальные исторические места, создания эстетического стиля личного пространства.

Известно, что в образовательных учреждениях гуманитарной направленности присутствует ряд учебных и практических дисциплин, которые способствуют развитию эстетической культуры студента, но их количество и содержание, к сожалению, не полностью отвечает требованиям к эстетически развитой личности в обществе. Более того, большинство дисциплин в высшем учебном заведении носит обучающий характер, а не воспитательный [2,3].

Профессиональное становление будущих профессионалов может быть реализовано в рамках как образовательного – обучающего процесса, так и в процессе воспитательной деятельности учреждения. Формирование эстетической культуры – целостный, гармоничный процесс, требующий всесторонней деятельности со стороны учебного заведения и непосредственно студентов [6,15].

Проблема формирования эстетической культуры через образовательную деятельность носит явный характер. В огромном многообразии преподаваемых учебных дисциплин педагоги должны также сделать акцент на эстетическую составляющую предмета, найти закономерную связь с культурой и искусством. Очевидно, что изучение истории любой древней цивилизации не обходит стороной становление ее культуры, описания основных ремесел людей, их представлений об окружающей красоте. А в дисциплинах по архитектуре и дизайну важна предыстория создания зданий и конструкций со времен Древней Греции, очертаниями фасадов, уникальными материалами тесно связано с художественно - изобразительной деятельностью человека, то есть искусством [1,5].

Повышению эстетической культуры также способствует дополнительная учебно – воспитательная деятельность — это различные мероприятия, проводимые в рамках внеаудиторной деятельности: клубные объединения (кружки, студии), экскурсии, круглые столы и дискуссии культурно-просветительной направленности, посещение выставок, участие в творческих конкурсах, что способствует эстетическому самовоспитанию, самообучению, самообразованию студентов. Такая система внеаудиторной деятельности повышает необходимость в организации специальной творческой деятельности по формированию эстетической культуры в высшем учебном заведении. Однако, возникает проблема правильной организации такой работы, чтобы она с одной стороны соответствовала эстетическим понятиям, а с другой стороны отвечала требованиям образовательной организации и окружающего социума [9,10].

Проблема оценки результатов образовательно-воспитательной деятельности по становлению эстетической культуры у студентов также затруднительно. Во-первых, нет четко выделенных критериев, по которым можно оценить уровень сформированности эстетической культуры у молодого человека. Во-вторых, степень эстетического обогащения человека расширяется с годами, поэтому для ее определения необходимо продолжительное количество времени [8,21].

Роль высшего гуманитарного учебного заведения отводится процессу построения системы образовательных и воспитательных мероприятий с целью создания всесторонне развитой личности с высоким уровнем образования, профессиональных навыков и богатым внутренним миром. Отношение

будущего профессионала к собственной деятельности и миру вокруг будет отождествляться не только с его набором знаний, умений и навыков, но и с уровнем развитости эстетической культуры, как уровня его воспитанности и способности созерцать этот мир, оценивать его и преобразовывать [3,7].

Привитие эстетической культуры в гуманитарном ВУЗе будет происходить поэтапно, начиная с внешнего облика здания, внутреннего интерьера и дизайна корпусов, мебели и оборудования, оснащения образовательной и досуговой сред. Не в меньшей мере важно создание благоприятной эмоциональной, психологической и. в то же время, рабочей обстановки для постижения эстетической культуры. Примером такой организованной деятельностью для студентов могут быть клубы, несущим свое отражение в разнообразных видах искусства или «воркшопы», где молодые люди будут иметь возможность совершенствовать эстетические задатки в эстетически приятной среде, свободно выражать свое мнение, чувства и эмоции. Проблемная ситуация здесь будет заключаться в ограниченном количестве пространства в учебных заведениях, переагруженности учебных планов, нехватка аудиторий и зачастую отсутствие тематических зон, зон для театральной, художественной, творческой деятельности [16,19].

Построение пространства для учебы и досуговой деятельности студенческой молодежи в гуманитарном вузе становится во многом проблемой воспитательной системы, в которой личность студента развивалась бы естественным путем в гармонии и в рамках основных образовательных концепций и воспитательных подходов современного образования [17,19].

Формирование эстетической культуры молодежи непосредственно связано с моральными нормами человека, его чувственностью и открытостью. Важно, чтобы будущий член общества был социально значимый, нес обществу пользу, был гармонично развит, пресекал проявления несправедливости и безнравственности, терпимо относился к людям, берег культуру и ценности. В рамках современных тенденций уже недостаточно просто передать накопленный эстетический опыт от одного поколения другому. Мир стремительно меняется, появляются инновационные проявления в эстетике и в социальной среде в целом. Теоретические постулаты не успевают за постоянно обновляющимися концепциями и правилами. В данном случае увеличивается значение современного вуза при актуальной и соответствующей эстетической подготовке молодого поколения для достойной жизни в обществе [16].

Еще одной важной проблемой формирования эстетической культуры в гуманитарном вузе является создание сотрудниками, а также самими студентами эстетической атмосферы, состояния духовного спокойствия, умиротворения и эстетического вдохновения. Чтобы созерцать Прекрасное, молодой человек должен полностью абстрагироваться от негативизма, научиться испытывать позитивные чувства и положительно относиться к чувственному восприятию окружающей действительности, а также к людям вокруг. Включение студентов в понимание, переосмысление, преобразование, совершенствование эстетических ценностей является непосредственным путем к созданию у них высокого уровня эстетической культуры [2,5,11].

Уровень сформированности культуры эстетики носит индивидуальный характер. Из этого возникает необходимость в организации специальных личностных мероприятий в рамках учебного заведения. Гуманитарные вузы нередко предлагают закрепление студентов за конкретным педагогом (тьютором), проведение индивидуальных встреч – консультаций, отслеживание прогресса конкретного студента. Однако, проблематичным также является и уровень эстетической подготовки конкретного преподавателя (тьютера, куратора). Педагогический состав отбирается, прежде всего, на основе профессиональных компетенций педагогов – предметников и зачастую эстетическая составляющая, внутренняя культура преподавателя не учитывается. Недостаточный уровень развития эстетической культуры сотрудников вуза приводит к ухудшению качества эстетической культуры подопечных студентов [12,17].

Степень сформированности эстетической культуры изменяется в условиях разного личностного развития индивидуума, наличие разнообразных предпочтений и хобби молодых людей. Образование эстетических проявлений будет происходить в специально-организованной деятельности (трудовой, коммуникативной, учебно-познавательной, духовной, творческой), направленной на все целостное совершенствование молодого члена общества [4,14].

Из нашего опыта можно понять, что даже при условии обладания определенным набором элементов эстетической культуры, молодежь не всегда умеет демонстрировать ее на практике. Исходя из этого, возникает важное социальное задание для образовательного учреждения – привить студенческой молодежи модели социального поведения в рамках эстетического развития. Через организацию практической демонстрации образцов эстетического поведения, умения прочувствовать красоту окружающих людей и мира происходит личностное становление и образуется собственный уровень эстетической культуры [12,17,18].

Еще одной проблемной точкой в гуманитарных вузах при современном эстетическом окультуривании студентов выступает корректная организация мероприятий, служащих для организованной работы с «проблемной» молодежью. Речь идет о тех молодых людях, которые всячески отвергают эстетику мира и искусства, не проявляют порывов к творческому преобразованию действительности, неохотно взаимодействуют со сверстниками, ограничены в своей внутренней культуре и не готовы принимать участие в специально-организованной деятельности для обогащения личной эстетической культуры. В таком случае педагогам важно организовать соответствующие условия для комфортного пребывания таких студентов в стенах учебного заведения. Необходимо создание благоприятного психологического климата, выстроенного вокруг атмосферы взаимопонимания и свободной коммуникации. Необходимо окружить молодежь предметами искусства и культуры, устроить специальные лектории на темы эстетики, обратить внимание на данный вопрос, используя современные инструменты, такие как социальные сети, интерактивные экскурсии, мультимедийные выставки, уникальные пространства [10,13,18].

Чтобы гуманитарному вузу добиться «идеальной» эстетически культурной личности важно учитывать художественные ценности, имеющимся собственным музеем с предметами быта и интересными предметами культуры, библиотеки с наличием разносторонней художественной литературы, актового зала для возможности проведения концертов, лекториев и аудиторий для организации дискуссий, и семинаров, приглашения гостей – представителей соответствующих сфер культур и искусства. Данные составляющие требуют отдельного внимания и тщательно продуманных методов организации и контроля, поскольку на самых своих начальных этапах помогают становлению эстетического идеала. Поспешная и дезорганизованная деятельность приведет к потере интереса к произведениям эстетической культуры, вызовет формирование ложных эстетических идеалов, продемонстрирует несостоятельность образовательно-воспитательной системы учебного заведения в области эстетики [3,5,21].

Учитывая постоянные изменения в системе образования, подчёркивается также важность адаптации конкретного вуза гуманитарного направления под общие, частные требования и новшества этой системы. Организованная эстетическая культура в рамках учебного заведения также должна будет осуществляться в рамках новых образовательно-воспитательных ценностей, отвечать пути развития образовательного учреждения в целом, задавать траекторию дальнейшего развития и совершенствования. Исключительно важно совершенствование не только процесса образования, но и духовной составляющей высшего образования. Наряду с профессиональными учебными дисциплинами должны обязательно присутствовать культурно-просветительные предметы, направленные на творческую реализацию, самообогащение, самореализацию в искусстве, духовное созерцание мира вокруг [4,6,19].

В современной системе высших образовательных учреждений имеет место быть конкурсное соревнование качества образования, а также высокий уровень общего профессионализма и престижа вузов. Одним из критериев успешной работы вуза в глазах общества будет выступать сформированные личности молодежи, которых он подготавливает. Важно отметить, что с развитием эстетической культуры студента, группы студентов происходит повышение общей эстетической культуры учебного заведения, системы образования в целом и всей страны в итоге. Соответственно, проблемами конкретного вуза будет являться способность выдержать быстрый темп социальных изменений в эстетическом направлении, продемонстрировать должный уровень сформированности эстетической культуры студентов в учреждении и выдвинуть новые приемы и пути совершенствования эстетических представлений у молодого поколения [1,9,20].

Значимость становления эстетической культуры в студенческом возрасте подчеркивается готовностью личности войти в профессиональную деятельность и стать активной ячейкой общества. Если в дошкольном и школьном возрастах личность человека еще недостаточно сформирована и подвержена всякого рода внешним влияниям, то в возрасте студента ВУЗа молодой человек становится самостоятельным и лично принимает содержание окружающего мира, перерабатывает и анализирует его содержание, демонстрирует личное отношение и изменяет его.

Принимая во внимание все вышесказанное, важно отметить наличие у современных вузов гуманитарного направления ряда проблем, связанных с формированием эстетической культуры у студентов. Эти проблемы отражаются в соответствующих понятиях эстетических составляющих, определении содержания работы по формированию эстетической культуры у молодых людей, создание необходимых материальных, психологических условий для работы над эстетической культурой студентов, предоставлении необходимых ресурсов для такого осуществления, в соответствии с требованиями системы образования и общества в целом [2,5,8].

Литература:

1. Аксакалова Л.Ю., Алметов Н.Ш., Анисимова В.И., Бакланова Т.И., Бубновене О.Д. и др. Этнокультурные процессы в современном мире. Коллективная монография. – Саратов, 2016.
2. Бакланова Т.И. Этнокультурные образовательные программы и их педагогический маркетинг в детской библиотеке/ Т.И. Бакланова, Е.М.Жукова, О.И. Киселева // Современные проблемы науки и образования. 2015. №1-1. С. 1045.
3. Бакланова Т.И. О проекте преемственности системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки кадров для этнокультурной деятельности в образовательных организациях и учреждения культуры / Т.И. Бакланова, О.И. Киселева, Э.И. Медведь // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. №172. С. 81-86
4. Ганьшина Г.В., Грибкова Г.И., Григорьева Е.И., Дольгирева Е.В., Ершова О.В. и др. Профессиональная подготовка кадров к художественно-творческой деятельности в сфере досуга. Коллективная монография. – М., 2022.
5. Горбатова И.И., Каменец А.В. Деятельность клубов / Аналитический обзор. - М.: ГИВЦ МК РФ., 1994. – 35 с.
6. Грибкова Г.И. Актуальные проблемы формирования ценностных ориентаций современной молодежи / Г.И. Грибкова // Общество и экономика в эпоху глобализации. Сборник научных трудов по материалам научно-практической конференции. ООО «Экспертно-консалтинговый центр Интеллект». 2016. С. 58-62.
7. Киселева О.И. Анализ состояния развития эвент-технологий в индустрии креативного досуга в современных условиях мегаполиса / О.И. Киселева, Э.И. Медведь // Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив. Материалы Международной электронной научно-практической конференции. Под научной редакцией П.П.Терехова. 2018. С. 533-

539.

8. Киселева О.И. Социокультурная реализация молодежи в городском пространстве / О.И. Киселева, Э.И. Медведь, О.Л. Косибород // Среднее профессиональное образование. 2020. №11 (303). С. 30-33.
9. Культурно-образовательное пространство современного города: проблемы и перспективы / Сборник научных трудов департамента социально-культурной деятельности и сценических искусств Московского городского педагогического университета. – М., 2022.
10. Литвиненко Л.Л. Методологические основы эстетической культуры и эстетического воспитания // Сборник трудов Межвузовской научно-практической конференции "Современные проблемы становления профессионально-педагогической культуры (преподавателя вуза, колледжа, лицея, школы)" – Ростов-на-Дону, 2004, С. 31 – 42.
11. Медведь Э.И. Профессионально-ориентированная подготовка студентов к эстетическому воспитанию школьников в условиях педагогического колледжа (на прим. специальности 0303 «иностранный язык») дис. ... канд. пед. наук / Э.И. Медведь. – М., 1998.
12. Медведь Э.И., Киселева О.И. Профессионально-ориентированная подготовка магистров социально-культурной деятельности к организации досуга детей. Учебное пособие / Э.И. Медведь, О.И. Киселева. – М., 2016.
13. Медведь Э.И. Анализ содержания понятия эстетической культуры личности и ее роли в профессиональной подготовке бакалавров социально-культурной деятельности / Э.И. Медведь, В.П. Сергеева, О.И. Киселева // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 6. С. 134-138.
14. Методика измерения художественно-эстетической потребности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docpsy.ru/testy/diagnostika-motivatsii/5045-metodika-izmereniya-khudozhestvenno-esteticheskoy-potrebnosti.html>
15. Неменский Б.М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания / Б.М. Неменский. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
16. Педагогический словарь: учеб. пособие / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 352 с.
17. Печко Л.П. Искусство в развитии художественно-эстетического опыта формирующейся личности / Л.П. Печко // Эстетический опыт как источник активности творческого воображения в художественном образовании: сб. науч. тр. – М.: Просвещение, 2004. – С. 12-14.
18. Сергеева В.П. Сетевое взаимодействие в образовании как функция повышения качества подготовки обучающихся / В.П. Сергеева, Э.И. Медведь, Г.И. Грибкова // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 7-1. С. 195-199.
19. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.
20. Daletsky Ch.B. Education and upbringing as socio-cultural development factors of contemporary society / Medved E.I., Daletsky Ch.B., Khudyakova T.L., Kulikov S.P., Shukshina L.V., Khammatova R.S., Shbanova O.V. // International Journal of Applied Exercise Physiology. 2019. Т. 8. № 2.1. С. 598-603.
21. Grigorieva E.I. Club communication as the basis for social and cultural activities / Grigorieva E.I., Gribkova G.I., Umerkaeva S.S., Kiseleva O.I. // Humanities and Social Sciences Reviews. 2019. Т.7. №6. С. 749-753.

Булацева З.В.

старший преподаватель кафедры иностранных языков
ФГБОУ ВО «Северо-Осетинская государственная медицинская академия»
e-mail: zalina_bulatseva 62@mail.ru

Белалов Р.М.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»
e-mail: 1961rashi@mail.ru

Оказова З.П.

доктор сельскохозяйственных наук, профессор кафедры
экологии и безопасности жизнедеятельности
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»
e-mail: okazarina73@mail.ru

Bulatseva Z.V.

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
North Ossetian State Medical Academy

Belalov R.M.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy
Chechen State Pedagogical University

Okazova Z.P.

Doctor of Agricultural Sciences, Professor of the Department of Ecology and Life Safety
Chechen State Pedagogical University

УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ У УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РАЗДЕЛА «ЧРЕЗВЫЧАЙНЫЕ СИТУАЦИИ ПРИРОДНОГО ХАРАКТЕРА»

Аннотация. Сегодня чрезвычайная ситуация имеет место в жизни каждого человека практически регулярно. Цель – установить необходимый набор педагогических условий для формирования культуры безопасности у школьников в процессе изучения чрезвычайных ситуаций природного характера. Общая культура человека не может быть гармоничной при отсутствии культуры безопасности, как специфического жизненного уклада, необходимого для обеспечения жизненной безопасности. Формы и виды организации жизни, выбранные человеком в зависимости от того жизненного пути, который ему необходим и сформировали культуру безопасности. Интерес к культуре безопасности в последнее время на всех уровнях образовательного процесса обусловлен ростом количества опасных и чрезвычайных ситуаций. Эффективность воспитания культуры безопасности у школьников в процессе изучения чрезвычайных ситуаций природного характера достигается в ходе соблюдения следующих условий: организация ролевых игр, практикумов, направленных на отработку алгоритма действий в случае возникновения чрезвычайной ситуации природного характера; проведение мероприятий, посвященных воспитанию культуры безопасности у школьников; включение школьников в работу по популяризации культуры безопасности, создание наглядных пособий по правилам поведения при чрезвычайных ситуациях природного характера и др.

Ключевые слова: чрезвычайная ситуация природного характера, культура безопасности, популяризация знаний, образовательный и воспитательный процесс.

CONDITIONS FOR EDUCATION OF A CULTURE OF SAFETY IN STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE SECTION “NATURAL EMERGENCIES”

Abstract. Today, an emergency occurs in the life of every person almost regularly. The goal is to establish the necessary set of pedagogical conditions for the formation of a safety culture among schoolchildren in the process of studying natural emergencies. The general culture of a person cannot be harmonious in the absence of a culture of safety, as a specific way of life necessary to ensure life safety. Forms and types of life organization chosen by a person depending on the life path that he needs and formed a culture of safety. Interest in safety culture in recent years at all levels of the educational process is due to the increase in the number of dangerous and emergency situations. The effectiveness of instilling a safety culture among schoolchildren in the process of studying natural emergencies is achieved by observing the following conditions: organizing role-playing games, workshops aimed at developing an algorithm of actions in the event of a natural emergency; holding events dedicated to instilling a safety culture among schoolchildren; inclusion of schoolchildren in the work to popularize safety culture, creation of visual aids on the rules of behavior in natural emergencies, etc.

Keywords: natural emergency, safety culture, popularization of knowledge, educational and educational process.

Введение.

Чрезвычайные ситуации различного характера, в том числе природного и техногенного, в силу стремительного развития научно технического прогресса стали, к великому сожалению постоянными спутниками человека в настоящее время. Ряд возникающих чрезвычайных ситуаций может представлять угрозу жизни человека и безопасности окружающей среды. Таким образом, одной из основных задач образовательного процесса стала защита обучающихся от возможных чрезвычайных ситуаций и их последствий.

Обеспечение безопасности любого гражданина – это одна из основных задач государства. При этом в обеспечении безопасности основная роль возложена по-прежнему на человеческий фактор. Следовательно, каждый гражданин современного общества должен владеть в полном объеме информацией о возможных чрезвычайных ситуациях и алгоритме действия в случае их возникновения, а также сокращения их негативных последствий. Воспитание культуры безопасности начинается на уроках основ безопасности жизнедеятельности в общеобразовательной школе, затем в высшем или среднем специальном учебном заведении и реализуется в полном объеме уже в повседневной жизни [3, 10].

Ряд российских педагогов – практиков посвятили свои научно-исследовательские работы изучению формирования культуры безопасности, где нашли отражение как ее теоретические, так и практические аспекты. Это Н.П. Абаскалова, В.И. Каракеян, О.А. Керимшеева, Б.С. Мاستрюкова и др. [1, 4].

Цель – установить необходимый набор педагогических условий для формирования культуры безопасности у школьников в процессе изучения чрезвычайных ситуаций природного характера.

Методы исследования. В ходе написания статьи проанализированы и обобщены результаты исследований ученых-практиков и собственных наблюдений.

Результаты исследований.

Государственная политика в области обеспечения безопасности направлена прежде всего на формирование высокого уровня культуры безопасности у населения. Основы ее должны быть заложены еще в общеобразовательной школе. В ходе образовательного процесса необходимо привить учащимся умения и навыки культуры безопасности, непосредственно безопасности и основных ее видах, приемах оказания первой медицинской помощи, основных принципах и приемах сохранения здоровья,

принципах здорового образа жизни, основные правила поведения в случае возникновения чрезвычайных ситуации т.д. [7, 9].

Культура безопасности, как общечеловеческое понятие отличается многогранностью, при этом в основе всех компонентов культуры лежат общечеловеческие ценности и пути их восприятия и достижения. Это прежде всего жизнь, здоровье, личная безопасность, информационная безопасность, гармония. Если рассматривать культуру в целом, то это то, что характеризует определённый уровень развития индивида. Если же рассматривать культуру безопасности, то это уровень эволюции способностей и творческих устремлений личности, направленный на минимизацию рисков для жизни, предельное сокращение вреда, наносимого здоровью, а также здоровью людей, его окружающих.

В ходе рассмотрения культуры безопасности подрастающего поколения необходимо учитывать, что это основной компонент качества жизни и от уровня культуры безопасности будет зависеть и качество жизни. Основные принципы культуры безопасности закладываются как во время уроков, так и во время внеурочной деятельности. Немаловажное значение отводится в этом семейному воспитанию, процессу социализации школьников в целом. Важно создать условия, в которых ребенок приобретет необходимые ему в жизни навыки, преодолеет чувство страха перед возникшей чрезвычайной ситуацией, что позволит ему принять верное решение в случае ее возникновения [8].

При характеристике работы абсолютно любой системы первый параметр, который отражает ее эффективность – это безопасность. Ребенок, в силу своих возрастных и физиологических особенностей отличается достаточно гибкой, подвижной и неустойчивой нервной системой, которая нуждается в поддержке и защите, потому что только в условиях психологического комфорта возможно формирование полноценной личности.

Исследованию культуры безопасности посвятили свои труды ряд российских и зарубежных педагогов-практиков.

На современном этапе развития общества стремительно возрастает количество чрезвычайных ситуации, нарастает и степень их сложности и опасности для человека. Как отмечает большинство специалистов в области чрезвычайных ситуаций, если человечество в ближайшее время не изменит вектор своего движения, не понизит уровень потенциальной опасности процессов, в которых он принимает активное участие, то это в перспективе приведёт к социальной и экологической катастрофе. В соответствии с потребностями общества в подготовке человека к безопасной жизнедеятельности в педагогической теории и практике ведется поиск путей и средств воспитания культуры безопасности.

Сегодня в общеобразовательной школе, в соответствии с новыми требованиями внедряется большое количество новых предметов, таких как «Здоровье», «Валеология», «Экология», «Безопасность жизнедеятельности» (БЖД), «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ). В ходе обучения достигаются поставленные цели, школьники приобретают запланированные умения и навыки. При этом, уровень культуры безопасности по-прежнему нуждается в дальнейшем повышении.

Культура безопасности является одним из элементов общей культуры. Таким образом, культуре безопасности свойственны основные черты общей культуры. Это находит отражение в быту, производстве, семейной жизни и других сферах деятельности человека. Школьник, как гражданин должен быть готов к труду, иметь навык устранения возникающих внешних опасных факторов, созданию условий труда необходимого уровня безопасности, созданию и использованию средств безопасности [5].

Так вносятся коррективы и в само понятие культуры безопасности. Помимо вышеизложенного – это мировоззренческие идеи, комплекс ценностей, приобретение навыков решения проблемных ситуаций на основе определенного уровня интеллектуального развития, опыт бесконфликтного общения в решении возникающих проблем [6].

Культура безопасности в настоящее время – это особый способ жизненного уклада, который позволяет обеспечить условия для безопасной жизни и воспроизводится из поколения в поколение. Формы и виды организации жизни, выбранные человеком в зависимости от того жизненного пути, который ему необходим и сформировали культуру безопасности. Базисом культуры безопасности можно назвать духовные ценности. Именно духовные ценности определяют или помогают определить ценность самой жизни. Определенный уровень организации жизни ряда категорий людей, а именно размещение вещей в квартире, режим дня отдельного человека или распорядок работы коллектива, в зависимости от задач, которые перед ним стоят – также реализует в жизни культуру безопасности.

Ряд ученых-практиков рассматривает культуру безопасности как определенный уровень развития творческих сил и способностей человека [2].

В достижении максимально комфортных условий, необходимых для обеспечения безопасной жизнедеятельности необходим фундамент для разработки принципов защиты человека в обществе, техносфере и биосфере от негативных воздействий различного происхождения. Важна разработка мероприятий, направленных на снижение возможного ущерба для окружающей среды и человека в целом. Для достижения поставленной цели нужно применять на практике знания и умения, которые направлены на снижение уровня риска во всех сферах жизни человека до допустимых значений [5].

В изучении всех сторон жизни человека, где потенциально имеют место опасности различного происхождения носит системный характер, когда изучаются количественные и качественные составляющие безопасности. В основу системного подхода лег анализ объектов в качестве систем, когда смоделированная система направляет ученого на рассмотрение объекта в комплексе, с одновременным анализом всех связей и их типов и объединение их в одно целое, в систему.

Применительно к безопасности системный анализ представляет собой установление и интегральную оценку всего комплекса негативных факторов и явлений, провоцирующих возникновение чрезвычайных ситуаций, например, пожаров, наводнений, аварий и т.д. Следующим этапом можно назвать разработку алгоритма мероприятий по защите и предупреждению возникновения чрезвычайных ситуаций, снижению возможного ущерба.

Источник опасности представляет собой активный компонент системы или окружающей среды, оказывающий негативное воздействие на остальные компоненты системы. Необходимо отметить, что один и тот же предмет одновременно может выступать в роли объекта и субъекта. В зависимости от конкретных условий человек может выступать как в роли объекта, субъекта и источника опасностей.

Когда количество опасных факторов достигает определенного уровня – это становится предпосылкой возникновения опасной ситуации, например, происшествя, аварии, катастрофы и чрезвычайной ситуации. В случае реализации верного алгоритма поведения и грамотно выбранных защитных мер опасная ситуация может завершиться минимальным ущербом, так и не достигнув статуса чрезвычайной ситуации. Основной задачей современной системы безопасности жизнедеятельности можно назвать снижение вероятности наступления чрезвычайной ситуации и минимизацию ее последствий.

Интерес к культуре безопасности в последнее время на всех уровнях образовательного процесса обусловлен ростом количества опасных и чрезвычайных ситуаций. Стремительный рост научно-технического прогресса является объяснением происходящему.

Обучение основам безопасности жизнедеятельности должно носить постоянный и планомерный характер, что возможно в рамках курса «Основы безопасности жизнедеятельности», где одним из основных вопросов являются чрезвычайные ситуации природного характера.

Чрезвычайная ситуация – это комплекс обстоятельств, которые, к сожалению, являются составной частью процесса возникновения стихийных бедствий, аварий и катастроф техногенного характера, экологических катастроф, диверсий или факторов различной природы и характера, в том

числе политического, военного и социального, выражающихся резким отклонением от нормы основных параметров процессов и явлений.

Организация мастер-классов, интеллектуальных игр, тренингов, направленных на формирование и отработку алгоритма действий в случае возникновения чрезвычайной ситуации. Указанные мероприятия, как правило, позиционируются как технология, актуальная для всех дисциплин. Акцентирование осуществляется в зависимости от поставленных задач на психологических признаках личности, отработке конкретных умений и навыков, связанных с профессиональной деятельностью, формировании умений и способов действий в конкретной жизненной ситуации [2, 7].

Школьники приобретают в ходе учебного процесса умения и навыки, гарантирующие эффективные действия в случае возникновения чрезвычайной ситуации, когда важно отработать именно практические умения и навыки, путем воспроизведения усвоенных на предыдущем этапе способов безопасного поведения в повторяющихся сходных ситуациях.

В ходе решения ситуационных задач, участия в ролевых играх школьники имеют возможность погрузиться в опасные проблемные ситуации, решение которых предусматривает наличие багажа знаний в конкретной области, которые были накоплены на предыдущем этапе. Школьники приобретают навык прогнозирования опасной ситуации и ее возможных последствий, а также выбирают необходимые средства защиты. В процессе моделирования опасной ситуации у ребят появляется возможность оценки своих действий и действий товарищей, все это в конечном итоге позволит снизить уровень стресса и повысить устойчивость в случае возникновения аналогичной ситуации в жизни.

В случае, когда опасная ситуация имитируется, происходит изменение условий с постепенным их усложнением и максимальным приближением к реальным. Цель – максимально усложнить ситуацию, вводя элементы неизвестности и внезапности. Ключевой момент – это внезапность, когда решение нужно принять быстро, не задумываясь. Основная характеристика игр подобного рода – скорость, которая сопровождает реальные жизненные ситуации. Учащиеся самостоятельно находят нестандартный выход из сложившейся ситуации.

Организация тематических мероприятий, направленных на воспитание культуры безопасности у школьников – это целый комплекс мероприятий, объединенных одной общей задачей, когда школьники и педагоги представляют собой единое целое, которое решает одну общую задачу. Такие мероприятия обеспечивают дополнительные условия для творчества всех участников образовательного процесса, так находятся талантливые ученики, которым можно и нужно оказывать всяческую помощь в реализации их способностей и возможностей.

Отличительной чертой такого мероприятия можно назвать организацию перехода познавательной деятельности в творческую. Основная особенность – это уникальная коммуникативная система, которая дает возможность каждому ребенку самореализоваться.

В контексте дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» могут быть организованы тематические недели по правилам поведения в случае террористического акта, основам здорового образа жизни, военно-патриотической подготовке, приемам оказания первой помощи и пр.

Вовлечение учащихся в процесс популяризации здорового образа жизни, культуры безопасности, совместная работа по созданию наглядных материалов по правилам поведения в случае возникновения чрезвычайной ситуации природного характера.

Вывод. Эффективность воспитания культуры безопасности у школьников в процессе изучения чрезвычайных ситуаций природного характера достигается в ходе соблюдения следующих условий: организация ролевых игр, практикумов, направленных на отработку алгоритма действий в случае возникновения чрезвычайной ситуации природного характера; проведение мероприятий, посвященных воспитанию культуры безопасности у школьников; включение школьников в работу по популяризации культуры безопасности, создание наглядных пособий по правилам поведения при чрезвычайных ситуациях природного характера и др.

Литература:

1. Ажиев А.В., Оказова З.П., Гадаборшева З.И., Калманова Ц.А. Интеллектуальная игра в образовательном процессе современной школы. Свидетельство о регистрации базы данных № 2020621564 от 27.08.2020. Заявка № 202021458 от 21.08.2020.
2. Ажиев А.В., Оказова З.П., Гадаборшева З.И., Тотоева О.Н., Ремизов О.В. Совершенствование культуры наставнической деятельности. Свидетельство о регистрации базы данных № 2023622161 от 29.06.2023. Заявка № 2023621887 от 22.06.2023.
3. Байханов И.Б. Самообразование как детерминант социально-профессионального развития личности. Часть 1. // Миссия конфессий. 2020. Т.9. № 8(49). С. 860-865.
4. Зуев, А.М. Наиболее актуальные задачи преподавания предмета ОБЖ в свете требований ФГОС и пути их решения. // ОБЖ: основы безопасности жизни. – 2018. - № 2. – С. 33-36.
5. Зыбарев, А.В. Игровые формы, применяемые на уроках ОБЖ в соответствии с требованиями ФГОС. // Вестник науки. – 2022. – Т. 2. - № 11(56). – С. 74-79.
6. Кругликов В.Н., Оленникова М.В. Интерактивные образовательные технологии. Москва, 2023. 355 с.
7. Мантаев Х.З., Оказова З.П., Тотиков З.В. Безопасность жизнедеятельности. Владикавказ, 2020, 250 с.
8. Назарова, В.В. Формирование функциональной грамотности школьников на уроках ОБЖ. // Студенческий вестник. – 2023. - № 4-1(243). – С. 56-57.
9. Liu T.T., Sun H.B. Gender differences on information literacy of science and engineering undergraduates // International Journal of Modern Education and Computer Science. 2012. Т. 4. № 2. P. 23-30.
10. Harmatiy O. Media and scientific literacy development within the framework of public engagement with science // Media Education. 2020. Т. 60. № 4. P. 636-644.

Москаленко М.В.

аспирант

ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского»

e-mail: mmoskalenko70@mail.ru

Moskalenko M.V.

Postgraduate student

St. Petersburg Academy postgraduate pedagogical education

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

Аннотация. Усложнение труда учителя и рост требований к результатам его труда определяют необходимость развития личности будущего учителя. В педагогическом колледже формирование и развитие профессиональной направленности осуществляется на всех этапах обучения. Однако, для будущего учителя начальных классов этот процесс приобретает особое значение при изучении общеобразовательных дисциплин. Одним из возможных способов повышения его эффективности является педагогическое моделирование. Статья содержит обоснование модели формирования профессиональной направленности будущих учителей начальных классов при изучении общеобразовательных дисциплин, а также описание процесса ее создания.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, будущие учителя начальных классов, профессиональная направленность учителя, формирование профессиональной направленности педагога, модель формирования профессиональной направленности будущего педагога, педагогическое моделирование; системный, аксиологический и личностно-деятельностный подход, общеобразовательные предметы.

THE MODEL FOR THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL ORIENTATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE STUDY OF GENERAL EDUCATION DISCIPLINES AT THE PEDAGOGICAL COLLEGE

Abstract. The increasing complexity of the teacher's work and the growing demands on the results of his work determine the need for the development of the personality of the future teacher. At the pedagogical college, the formation and development of a professional orientation is carried out at all stages of training. However, for a future primary school teacher, this process is of particular importance when studying general education subjects. One of the possible ways to increase its effectiveness is pedagogical modeling. The article contains a justification of the model of formation of the professional orientation of future primary school teachers in the study of general education disciplines, as well as a description of the process of its creation.

Keywords: secondary vocational education, future primary school teachers, professional orientation of a teacher, formation of a teacher's professional orientation, model of formation of a future teacher's professional orientation, pedagogical modeling; systemic, axiological, and personal-activity approach, general education subjects.

Введение

Современная система образования характеризуется усложнением труда учителя. Например, сегодня уже учителю начальных классов нужно уметь разрабатывать индивидуальные подходы к

обучению, он должен обладать высокими навыками коммуникации для эффективного взаимодействия с учащимися из различных социокультурных сред; ему требуется умение быстро адаптироваться к новым технологиям и необходима готовность принимать участие в решении глобальных проблем таких как межкультурное взаимодействие или цифровая грамотность. Вышесказанное определяет потребность в развитии личности учителя, в первую очередь на этапе профессиональной подготовки. Следовательно, проблема формирования профессиональной направленности будущего учителя, и в частности, будущего учителя начальных классов, является актуальной.

Основная часть

В научной литературе вопрос формирования профессиональной направленности будущего учителя разрабатывается с середины XX века (С. Л. Рубинштейн, Л. И. Божович, Н. В. Кузьмина, Ф. Н. Гоноболин, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков и др.). Современная наука под профессиональной направленностью понимает интегральное мотивационное образование [3].

Профессиональная направленность учителя, с одной стороны, является проявлением общей направленности личности. Поэтому, в ее структуре исследователи выделяют эмоционально-когнитивный, потребностно-мотивационный, ценностно-смысловой и рефлексивно-оценочный компоненты [7]. С другой стороны, профессиональная направленность учителя обладает спецификой, которая раскрывается через его направленность «на ребенка», «на предметное содержание» и «на себя как педагога». Таким образом можно сделать вывод, что сущность профессиональной направленности определяется взаимодействием ее субъектных и объектных характеристик.

Студенты педагогических колледжей представляют собой гетерогенную социальную группу, которая характеризуется не только психологическими и когнитивными, но и возрастными различиями – это обусловлено тем, что программы подготовки специалистов среднего звена рассчитаны на выпускников девятых и одиннадцатых классов. Нижняя граница возраста учащихся (15–16 лет) совпадает с окончанием подросткового периода, тогда как верхняя граница (20–22 года) соответствует поздней юности и переходу к социальной зрелости. Такая возрастная стратификация обуславливает серьезные диспропорции в уровне и темпах профессионального развития будущих педагогов.

Большинство учащихся педагогического колледжа получают среднее профессиональное образование после окончания 9 класса. В этом возрасте начинается профессиональное самоопределение, происходит переход к самостоятельной жизни с сохраняющейся экономической зависимостью от родителей. Обзор отечественных и зарубежных публикаций позволяет сделать вывод, что возраст юношества признается сенситивным для формирования психологической готовности к профессиональному самоопределению, внутренне связан с построением жизненных планов, с выбором дальнейшего пути развития личности (Д. Сьюпер, И. Ф. Исаев, Е. А. Климов, Н. П. Юдина).

Целенаправленное формирование профессиональной направленности студентов осуществляется на всех этапах получения образования в колледже, однако ценности и смыслы преподаваемых предметов усваиваются, в первую очередь, при изучении общеобразовательных дисциплин через соотнесение содержания между изучаемыми темами и программой начальной школы, выявление общих идей и подходов. Практикоориентированный характер общеобразовательных дисциплин позволяет использовать их для трансляции различных аспектов педагогического опыта, в том числе – для формирования профессиональной направленности.

Обеспечить успешность этого процесса возможно путем создания модели формирования профессиональной направленности будущих учителей начальных классов при изучении общеобразовательных дисциплин. На базе Некрасовского педагогического колледжа № 1 такая модель была разработана. В схематическом виде она представлена на рисунке 1. Предлагаемая статья содержит обоснование модели, а также описание процесса ее создания.

Моделирование как объективная и универсальная гносеологическая процедура в рамках педагогики позволяет сформировать логически последовательную систему элементов,

характеризующих цели и содержание образования, технологию управления образовательным процессом, а также порядок оценки эффективности указанного процесса [1].



Рисунок 1 – Педагогическая модель формирования профессиональной направленности будущих учителей начальных классов при изучении общеобразовательных дисциплин в педагогическом колледже

Одним из методологических оснований исследования профессионально-педагогической направленности студентов педагогического колледжа служит системный подход – общенаучный уровень диалектической методологии, ориентированный на выделение в структуре исследуемого объекта интегративных инвариантных системообразующих связей и отношений между компонентами и с внешней средой [8].

В этом смысле разработанная модель опирается на теоретико-методологический, структурно-функциональный, феноменологический и генетический анализ профессиональной направленности

Сущностная характеристика профессиональной направленности студентов педагогического колледжа раскрывается через аксиологические приоритеты педагогического образования [2]. При этом имманентно присущие образовательному процессу ценности выполняют стимулирующие функции, побуждающие развитие значимых личностных характеристик субъектов педагогического процесса.

Неотъемлемым основанием формирования профессионально-педагогической направленности в рамках педагогического колледжа является личностно-деятельностный подход – методологическая ориентация, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самосовершенствования и самореализации будущих учителей [5].

Разработанная модель представляет собой систему, состоящую из четырех блоков: целевого, содержательного, организационно-технологического и результативного.

Первый блок является системообразующим. В нем зафиксирован акцент на объектные характеристики профессионально-педагогической направленности: формирование направленности на ребенка, направленности на себя как педагога, направленности на предметное содержание являются целью разработанной модели.

Фиксация развития объектных характеристик профессионально-педагогической направленности будет осуществляться через изучение ее субъектных характеристик: образа профессии, мотивов выбора профессии и профессионально-педагогических ценностей. Такой подход отражает взгляд на формирование профессионально-педагогической направленности: становление ее объектной стороны происходит в ходе развития субъектной стороны (эмоционально-когнитивного, потребностно-мотивационного, ценностно-смыслового и рефлексивно-оценочного компонентов).

В результативном блоке зафиксирован предполагаемый результат. Он заключается в повышении уровня профессиональной направленности студентов педагогического колледжа при изучении общеобразовательных дисциплин.

Критерии сформированности профессиональной направленности будущих учителей в той или иной степени рассматривались в трудах Г. И. Аксенова, Е. И. Артомоновой, А. М. Булынина, Л. К. Гребенкиной, В. А. Сластенина, Г. И. Чижакковой и других исследователей, однако полноценная система многокритериального анализа каждого из компонентов профессионально-педагогической направленности до настоящего момента не сформирована. Опираясь на накопленный в науке опыт и, учитывая специфику изучения общеобразовательных дисциплин в педагогическом колледже, при создании модели были выделены уровни и критерии развития профессиональной направленности будущего учителя начальных классов, которые представлены в Таблице 1.

Содержательный блок модели показывает, во-первых, что три методологических подхода: системный, аксиологический и личностно-деятельностный будут выступать теоретико-методологическими основами развития субъектной стороны профессионально педагогической направленности. Во-вторых, представленный компонентный состав фиксирует противоположность векторов естественного генезиса и целенаправленного развития субъектной стороны профессионально педагогической направленности. В-третьих, маркировка элементов целевого и содержательного блока позволяет соотнести развитие субъектной и объектной сторон профессиональной направленности.

Таблица 1 – Уровни развития профессиональной направленности (ПН) будущих учителей при изучении общеобразовательных дисциплин

Критерии развития ПН		Направленность на ребенка	Направленность на себя как педагога	Направленность на предмет
Уровень развития ПН	Низкий	Индифферентное отношение к детям	Отсутствие стремления работать по профессии	Ситуативный интерес к изучаемым предметам
	Средний	Положительное отношение к ребенку	Стремление работать по профессии	Устойчивый интерес к изучаемым предметам
	Высокий	Интерес и уважительное отношение к ребенку, понимание значимости роли учителя для развития личности младшего школьника	Выраженное стремление быть современным учителем, желание развивать профессионально-значимые качества, намерение использовать личностно-деятельностный подход к обучению	Стремление к овладению компетенциями по общеобразовательным дисциплинам и развитию педагогической рефлексии

Содержательные аспекты рассмотренного теоретико-методологического базиса формирования профессиональной направленности должны найти выражение в конкретных методиках. Поэтому в организационно-технологическом блоке модели сформулированы педагогические условия формирования профессиональной направленности будущих учителей начальных классов при изучении общеобразовательных дисциплин в педагогическом колледже [5].

Так, целенаправленное развитие ценностно-смыслового компонента профессионально-педагогической направленности может осуществляться посредством анализа и обсуждения личностных ситуаций, возникающих в процессе обучения студентов. Данный инструмент способствует развитию педагогической эмпатии и ориентированности на ребенка как неотъемлемых профессионально-личностных качеств будущих учителей.

Потребностно-мотивационный компонент педагогической направленности студентов предлагается развивать посредством организации профессиональных проб, то есть ситуаций, в которых обучающиеся принимают на себя роль педагога. Профессиональная проба представляет собой специально организованную интегративную деятельность, включающую получение знаний о себе, требования профессии учителя к человеку, приобретение умений и навыков педагогической деятельности [6]. Задания проб должны способствовать полноценному овладению умениями педагогической деятельности и формированию у обучающихся профессионально значимых качеств будущего учителя.

Также в ходе преподавания дисциплин общеобразовательного цикла в рамках педагогического колледжа представляется необходимым устанавливать взаимосвязь между изучаемыми темами и программой начальной школы через соотнесение их содержания и выявление используемых общих идей и подходов. Данный инструмент будет способствовать развитию эмоционально-когнитивного компонента профессионально-педагогической направленности.

Введение будущих учителей в профессиональную деятельность в рамках общеобразовательных дисциплин может осуществляться через фиксацию и рефлексивное обсуждение дидактической структуры проводимых занятий и использованных педагогом приемов, которые могут найти применение в начальной школе [4].

Обсуждение дидактической структуры занятий в колледже призвано обеспечить становление рефлексивно-оценочного компонента профессионально-педагогической направленности и объективизировать направленность студента на себя как будущего педагога. Конструирование заданий

в рамках предлагаемой системы формирования профессиональной направленности предполагает интеграцию традиционных, активных и интерактивных методов обучения и базируется на принципах:

- системности (формирование профессиональной направленности будущих учителей начальных классов должно носить целостный, системный характер);
- непрерывности (компоненты профессиональной направленности будущих педагогов необходимо совершенствовать непрерывно);
- деятельности (формирование профессиональной направленности происходит непосредственно в процессе приобретения опыта в собственной преобразовательной деятельности);
- метапредметности (педагогическая направленность не связана с конкретным преподаваемым предметом и реализуется в рамках всей совокупности профессиональной деятельности);
- саморазвития (необходимо создание условий, способствующих поддержанию потребности в реализации приобретенного опыта, в профессиональном саморазвитии).

Заключение

В основу разработки модели формирования профессиональной направленности будущих учителей начальных классов были положены следующие ключевые положения:

1. Модель ориентирована на учащихся педагогического колледжа, большая часть которых получает образование после девятого класса и не имеет устойчивой профессиональной идентификации;
2. Модель носит метапредметный характер и реализуется в рамках преподавания дисциплин общеобразовательного профиля в педагогическом колледже;
3. Модель ориентирована на развитие профессиональной направленности будущих учителей начальных классов на личность учащихся, на предмет и на себя как педагога;
4. Модель носит мультикомпонентный характер и ориентируется на гармоничное развитие эмоционально-когнитивного, потребностно-мотивационного, ценностно-смыслового, рефлексивно-оценочного компонентов профессионально-педагогической направленности;
5. Модель предполагает включение студентов в практико-ориентированную учебно-профессиональную деятельность.
6. Результатом реализации модели является повышение уровня развития профессионально-педагогической направленности студентов педагогического колледжа при изучении общеобразовательных дисциплин.

Валидность предложенной педагогической модели формирования профессиональной направленности будущих учителей начальных классов при изучении общеобразовательных дисциплин в педагогическом колледже определяется системным подходом к моделированию, тесной взаимосвязью между структурными блоками модели, наличием критериальной базы, позволяющей обеспечить контроль соответствия полученных практических результатов установленным целям педагогической деятельности.

Литература:

1. Абылтарова Э. Н. Метод моделирования в педагогических исследованиях // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы. 2020. № 6. С. 31–39.
2. Бирюлина, Е. В. Формирование профессионально-педагогической направленности студентов-первокурсников: Аксиологический контекст: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Е.В. Бирюлина / Брян. гос. пед. ун-т им. И.Г. Петровского. - Брянск, 2005. - 21 с.
3. Дроздова О. В. Сущность и содержание понятий "направленность личности", "профессиональная направленность" и "педагогическая направленность" в трудах учёных XX века // Научные стремления. 2015. № 15. 14–19.

4. Москаленко М. В. Проблема формирования профессиональной направленности будущего учителя при изучении дисциплин общеобразовательного цикла в педагогическом колледже // Образование от «А» до «Я». 2023. №5. С.72 –75.

5. Москаленко М. В. Педагогические условия формирования профессиональной направленности будущего учителя начальных классов при изучении общеобразовательных дисциплин в колледже // Педагогический научный журнал. 2023. Т. 6. № 4. С. 90–94

6. Лиханов Д. Ю. Обеспечение профессиональной направленности общеобразовательных дисциплин при обучении по программам среднего профессионального образования // Заметки ученого. 2021. № 8. С. 209–211

7. Подлесов А. А. профессиональная направленность личности в процессе высшего образования // Образование сегодня: традиции и инновации, монография в 2-х книгах под общ. ред. М.Ю. Бурыкиной. Ставрополь, 2014. с.40-83.

8. Яковлев, Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов: Монография / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.

Ван Ятин

аспирант

кафедра музыкального воспитания и образования

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена»

e-mail: liangxiaoxue096@gmail.com

Wang Yating

Postgraduate Student

Department of Music Education and Upbringing

Herzen State Pedagogical University of Russia

ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКАЯ ШКОЛА ПИАНИЗМА

Аннотация. В статье рассматриваются основные тенденции и составляющие западноевропейской школы пианизма. Актуальность исследования продиктована как потребностями педагогической и пианистической практики, так и важностью изучения исторического и культурного контекста эволюции фортепианного исполнительства. Новизна исследования состоит в том, что развитие западноевропейской школы пианизма рассмотрено в тесной связи с развитием фортепианостроения. Автор приходит к выводу о том, что техническое совершенствование фортепиано значительно повлияло на специфику каждой школы, а также веяния эпохи и индивидуальность её представителей.

Ключевые слова: фортепиано, пианизм, венская фортепианная школа, лондонская фортепианная школа, техника.

WESTERN EUROPEAN SCHOOL OF PIANISM

Abstract. The article deals with the main trends and components of the Western European school of pianism. The relevance of the study is dictated both by the needs of pedagogical and pianistic practice and the importance of studying the historical and cultural context of the evolution of piano performance. The novelty of the study lies in the fact that the development of the Western European school of pianism is considered in close connection with the development of pianomaking. The author concludes that the technical improvement of the piano significantly influenced the specifics of each school, as well as the trends of the era and the individuality of its representatives.

Keywords: piano, pianism, Viennese piano school, London piano school, technique.

Искусство игры на фортепиано, особый тип и традицию исполнения, получившее название «пианизм», начало своё формирование во второй половине XVIII века. Отметим, что именно на рубеже XVIII – XIX веков фортепиано сделалось очень востребованным инструментом, поскольку отвечало требованиям эпохи, заключавшимся в стремлении к самовыражению. Именно фортепиано оказалось способным передавать личные, душевные переживания человека, его индивидуальность. По этой причине, а также благодаря наличию больших технических возможностей, позволявшим демонстрировать виртуозность исполнителя, передавать различные динамические, агогические и другие эффекты, фортепиано приобрело большую популярность и распространённость – как в профессиональной концертной деятельности, так и в домашнем музицировании.

В этот период в Европе исполнители, часто сочетающие в одном лице и композитора, и виртуоза, ставили перед собой не только технические, но и художественные задачи. Это являлось

новым веянием эпохи, и фортепиано наилучшим образом отвечало ему. А.Д. Алексеев в своём труде «История фортепианного искусства» отмечает в качестве доминирующего так называемый «блестящий стиль» фортепианной игры, который также называли «жемчужной» из-за использования множества виртуозных, ассоциирующихся с «бисером», пассажей [1, с.11]. Кроме этого приёма, «блестящий» стиль содержал в себе такие элементы, как различные украшения, трели; значительные скачки; аккордовые последовательности; использование педали и другие звуковые эффекты, способствующих большей изобразительности.

В рассматриваемый период о себе заявили три крупнейшие пианистические школы, которые повлияли на дальнейшее развитие искусства игры на фортепиано. Первая из них получила название Венской, вторая – Лондонской, третья – Парижской. Венскую школу представляет, прежде всего, Й. Гайдн, В.А. Моцарт, И. Гуммель, являющийся его учеником, Л. ван Бетховен; далее в XIX веке это были К. Черни и его последователи.

А.Д. Алексеев выделяет некоторые важные особенности фортепианной школы ранних венских классиков. В первую очередь, это статус фортепиано, которое завоевало своё прочное место в музыкальном мире и прошло через значительные технические усовершенствования. Далее отмечаются некоторые характерные черты данной школы – распределение партий (мелодия проводится в правой руке, аккомпанемент – в левой); использование разнообразных мелизмов, делающих игру более виртуозной и изощрённой и служащих для образования разнообразных мелодических фигураций; арпеджиато или ломаные октавы в качестве основы басовой партии и так далее [1, с. 14]. Общим требованием к игре в период функционирования являлось виртуозность и блеск. Ю.Ю. Квасникова пишет: «Искусство виртуозов того времени нашло отклик и в фортепианной педагогике. Мода на виртуозность вызвала поток упражнений и этюдов. Техническое развитие учеников находилось в центре внимания авторов фортепианных школ» [6, с. 176]. О влиянии выдающихся композиторов-виртуозов на формирование пианизма сообщает и С. Исакофф, проследивший эволюцию фортепианного искусства от XVIII века до джаза: «С моцартовских концертов началась вся современная концертная жизнь, а фортепиано благодаря им превратилось из редкой диковинки в полноценный музыкальный инструмент» [5, с. 49]. Таким образом, первая венская школа в лице Й. Гайдна, В.А. Моцарта и Л. ван Бетховена произвела революцию в фортепианном искусстве. Их преемниками в дальнейшем стали Ф. Шуберт, А. Брукнер, И. Брамс, Г. Малер.

Возвращаясь к Венской школе, необходимо упомянуть и об ученике В.А. Моцарта И.Н. Гуммеле (1778-1837), который пользовался большой славой в Вене в начале XIX века. Он явился автором книги «Полное теоретико-практическое руководство по игре на фортепиано» (1828). Книга состояла из трёх частей – базовое обучение, аппликатура, украшение (мелизмы), а последняя часть была посвящена проблемам исполнения произведения в целом. Кроме того, в книге был особый раздел, посвящённый настройке инструмента и импровизации [9].

Другим выдающимся представителем венской школы стал К. Черни (1791-1857) – автор многочисленных этюдов, технических пьес, и упражнений, которые сегодня широко используются в музыкальном образовании. Это «Избранные этюды», «Ежедневные упражнения», «Искусство беглости пальцев» и многие другие. Его упражнения успешно развивают пальцевую технику, а также свободное и гибкое движение кисти и предплечья. Также Черни уделял особое внимание нюансам и штрихам. Он предлагал играть гаммы, пассажи и упражнения в разных темпах и с разными звуками, используя крещендо и диминуэндо и разнообразные приёмы. Его уникальный технический подход к игре фокусируется на музыкальности. Механизм мышления – усвоение текста, преодоление технических трудностей, изучение исполнительского мастерства идут рука об руку с проблемами музыкальной интерпретации [9].

В XX веке возникла так называемая Вторая (Новая) венская школа пианизма, которую составили последователи атональной музыки (А. Шенберг, А. Веберн, А. Берг и другие) [3, с. 7]. Эти две Венские

школы, разделены более чем столетием, но композиторы, их составляющие, вошли в историю благодаря своему стилистическому новаторству, свободному и революционному отношению к разрыву с соответствующим музыкально-теоретическим и эстетическим прошлым. Вторая венская школа характеризуется атонально-свободной концепцией и отказом от традиционных аккордов, которые открыли новые смыслы в музыке и нарушили иерархический протокол композиторского творчества.

Этот новый стиль стал эффективным способом преодоления кризиса музыкальной эпохи и в то же время генератором новых сил, которые привели к трансмутации ценностей в современной музыке. В творчестве Гайдна, Моцарта и Бетховена разрыв, возможно, не был столь резким, но новаторство присутствовало, и новые пути были проложены как в форме, так и в обращении с тематическими мотивами. Тональность использовалась более рационально, чем в предшествующую эпоху барокко, и предпочтение отдавалось мажорному ладу, что соответствовало идеалам Просвещения и классицизма. Использование минорного лада, который также был широко распространён, придавало драматизм и контраст. Галантный стиль, пронизанный мелодизмом и изяществом, привнёс в музыку Первой венской школы остроумие и даже элементы юмора, эмоционально разнообразил её.

Далее обратимся к Лондонской школе, основателем которой является М. Клементи (1752-1832), исполнительская техника которого признавалась современниками как идеальная. Клементи внёс большой вклад и в развитие фортепианного репертуара, создав более сотни сонат, которые востребованы и сегодня [7]. Он написал методические пояснения к фортепианной школе для начинающих, был автором пособий для совершенствования фортепианной техники. К ним относятся сборники: «Прелюдии и упражнения во всех мажорных и минорных тональностях», сборник октавных этюдов и других. Клементи выработал свой собственный фортепианный стиль, начав связывать итальянское клавесинное наследие (особенно Скарлатти) с классицизмом Гайдна и галантным стилем И.С. Баха (лондонца), музыканта, который незадолго до этого также повлиял на Моцарта.

Сонаты для фортепиано, которые он написал для своих учеников и которые до сих пор исполняются студентами-пианистами из-за их прогрессирующей технической сложности, близки к пианизму Бетховена. Как и у немецкого композитора, в сонатах Клементи проявляются динамические и тембровые контрасты инструмента, исследования самых крайних областей клавиатуры, использование педали, что свидетельствует о стремлении углубить технические и выразительные возможности фортепиано, способного воплотить диалектически сложную музыкальную мысль, на которую повлияло появление симфонизма [12].

Его самый известный дидактический труд «Gradus ad Parnassum» – сборник из 100 этюдов, направленных на постепенное развитие определённых приемов фортепианной техники и дающих классические образцы формы (каноны, фуги, сюиты, рондо, первые сонатные темпы и т.д.), являются примером творческой смелости и оригинального мышления [12].

И если Клементи в определённой степени соотносится с Бетховеном, то некоторые исследователи склонны противопоставлять его Моцарту. Так, А. Куллак полагал, что Клементи от Моцарта отличает контраст между английским и венским стилями, который, начиная с механизма инструментов, оказывает влияние и на характер. Моцарта, как представителя венской школы, характеризуют легкость, изящество, блеск и живость. Этому, по его мнению, способствовала лёгкая механика инструмента. Клементи, привыкший к более глубокой манере игры, тяжёлому нажатию клавиш, медленному и полному тону английского механизма, имел в своей игре и композиции выдержанное, серьёзное, фактически грандиозное направление [12].

Сделав небольшое отступление, следует вообще отметить связь между техническими особенностями инструментов той или иной школы и исполнительской манере. Как уже говорилось, по-настоящему великая эпоха фортепиано началась после 1770 года, причём особый импульс ей придал фортепиано- и органостроитель Й.А. Штайн. В отличие от саксонской школы Зильбермана, придерживавшейся традиции Кристофори (нажимной механизм), Й.А. Штайн усовершенствовал

отбойный механизм, известный с первой половины XVIII века. Отбойный механизм, также известный как венский или немецкий, впоследствии был характерен для венского фортепианоостроения на протяжении всего столетия [11].

Несмотря на то, что диапазон и размеры венского фортепиано были ближе к английским и французским, нежность отскока, столь характерная для венских фортепиано, была сохранена, благодаря чему яркий, насыщенный обертонами звук стал подходящим средством выражения для музыки Й. Гайдна и В.А. Моцарта. Примененные Й. А. Штайном коленные рычаги для отмены демпфирования примерно с 1800 года все чаще заменялись педалями. Напротив, так называемый английский строй (тростниковый) был более точным и стабильным, чем венский, и лучше подходил для мощной игры Л. ван Бетховена или М. Клементи.

Другими крупными представителями Лондонской школы являются И.Б. Крамер и Я.Л. Дусик, чья деятельность, в совокупности с деятельностью М. Клементи привела к трансформации малых, камерных форм в масштабные формы публичного музицирования [8]. А.В. Мофа пишет: «Отличительная черта лондонской школы – её обобщающий, синтезирующий характер. Она сумела вобрать в себя разные национальные культуры и вместе с тем сохранить подлинно английский дух, став фундаментом “большого” стиля лондонцев, который, собственно, и выступал индикатором национального своеобразия лондонской фортепианной школы» [8, с. 9].

Особенности инструмента сыграли свою роль и лондонской школе пианизма. В Англии рояли Дж. Бродвуда были самым крупным предприятием по производству фортепиано в стране. Во Франции в 1796 году С. Эрар создал своё первое фортепьяно с усовершенствованным английским механизмом. Фортепиано этой конструкции, построенное в 1803 году, он подарил Л. ван Бетховену [11].

В определённой степени первые инструментальные школы с их музыкально-теоретическим содержанием имели целостный подход, поскольку в первую очередь были нацелены на общее обучение музыке. Помимо общей теории музыки, гармонии и т. д., особенно важную роль играло обучение стилю, манере игры. Распространение фортепиано по сравнению с клавикордом и клавесином привело к активному распространению сборников упражнений и этюдов, предназначенных для совершенствования игры именно на этом инструменте.

В этом контексте следует упомянуть и часто игнорируемые и достойные внимания этюды Й. Б. Крамера, не менее эффективные и достаточно разнообразные, подобные сочинениям Гуммеля или Черни, о которых говорилось выше. Их, в целом, можно охарактеризовать как учебник для преимущественно технической подготовки к освоению музыкальных сочинений эпохи романтизма.

Фортепианные произведения Л. ван Бетховена требовали новой техники и новых подходов к исполнению. Старая техника с твёрдой рукой и преимущественно пальцевой игрой оказывалась всё менее и менее подходящей. Вместо этого пальцы теперь использовались в основном как конечные звенья руки для переноса веса и т. д., а рука интегрировалась как единое целое.

Здесь следует особо упомянуть Ф. Шопена и Ф. Листа, которые, помимо композиторской и пианистической деятельности, продолжали оказывать педагогическое влияние на развитие фортепианной игры, прежде всего, через своих учеников. Ф. Шопен обладал грандиозной и одновременно образцовой техникой с точки зрения ровности штриха в гаммах и пассажах. Сначала он заставлял своих учеников играть гаммы в медленном темпе, с большим тембром и легато, чтобы развить необходимую свободу, и только потом – с метрономической точностью. Он сравнивал сбалансированное, плавное и текучее движение запястья с дыханием певца. Нововведения в аппликатуру включали в себя более частое использование большого пальца на черных клавишах, удар двух последовательных нот одним и тем же пальцем и многое другое. Поэтому произведения Ф. Шопена всегда следует исполнять с оригинальными аппликатурами, которые часто непривычны на первый взгляд, но передают музыкальный смысл, насколько позволяет рука соответствующего исполнителя [4].

От ученика и биографа Ф. Листа А. Гёллериха многое известно и об уроках его педагога, на которых основное внимание уделялось интерпретации произведения. Многие ученики приходили к Ф. Листу, чтобы узнать технические секреты мастера. Однако они существовали лишь в ограниченном объеме. Одним из таких секретов Ф. Листа было его гениальное внутреннее воображение, которое также становилось основой для новых игровых ходов. Австрийский пианист Э. фон Зауэр (1882-1942) был одним из последних учеников Ф. Листа и передавал его идеи последующим поколениям как преподаватель в Вене. Он также прославился как издатель произведений Ф. Листа и Й. Брамса [2].

Далее возникли новые тенденции в развитии школы фортепианной игры: изменения произошли не только в чисто физиологической области, но теперь была описана и важность психической составляющей техники. Л. Демпе (1828-1890) был одним из первых, кто подробно рассмотрел психофизиологические корреляции как теоретически, так и на практике. Его ученица Э. Каланд обобщила их и написала от его имени книгу «Обучение фортепианной игре по Демпе» (1904). Для Демпе красота тона и движения были единым целым, при этом движение, не являющееся необходимым для исполнения произведения, поскольку оно, таким образом, неуместно, также считалось нарушением. А.Г. Николаев пишет: «Вдумчивый и наблюдательный музыкант, он, занимаясь с учениками, пришёл к выводу, что игра одними пальцами, без участия всей руки, ставит перед исполнителями труднейшие и не оправданные, строением нашего тела задачи» [9, с. 124].

Дисциплина мозга и рук требовала, прежде всего, последовательности движений, управляемых когнитивным воображением, где сотрудничество мышц верхней части тела и рук, двигающихся легко и как единый механизм, было необходимым условием для идеального звучания. Упражнения, направленные на создание синергии между всеми задействованными мышцами, подчеркивают это требование. Он сравнивал игру наизусть со спортивными упражнениями для тренировки центральной нервной системы [10].

К.А. Мартиенсен (1881-1955), в частности, в своих работах «Индивидуальная техника пианиста» (1932) и «Творческий подход в преподавании фортепиано» (1954) продолжил это увлечение духовными основами фортепианной игры, как и К. Леймер, который, однако, был совершенно незаслуженно раскритикован К. А. Мартиенсеном. Идея К. Леймера о постоянном слуховом контроле и совершенствовании техники с помощью слуха имеет сегодня то же значение, что и идея К. А. Мартиенсена о творческой воле к звуку. Вместе со своим учителем К. Леймером В. Гизекинг опубликовал «Современный клавиш» (1930), а также «Ритмика, динамика, педаль» (1938) [10].

Примечательно, что большинство проблем, потребовавших новой техники, обобщены в «Этюдах» Ф. Шопена. Даже сегодня этот опус представляется эталоном для каждого пианиста, в том числе и по разнообразию проблем. Несмотря на то, что новые задачи ставились и продолжают ставиться перед пианистами и позже: этюды Ф. Листа, «Вариации на тему Паганини» Й. Брамса, а также К. Дебюсси, О. Мессиана, П. Булеза и других, этюды и произведения Ф. Шопена в целом отражают те требования, которые в целом и сегодня предъявляются к всесторонне и органично развитой технике.

В свою очередь, Т. Лещицкий и Р.М. Брейтгаупт сделали важнейшими представителями тех школ, которые в первую очередь столкнулись с вызовами Л. ван Бетховена и романтизма. Системы Леймера Гизекинга и С. А. Мартиенсена, в той мере, в какой они касаются концептуальных проблем фортепианной игры, одинаково применимы во всех стилистических направлениях.

Таким образом, можно сделать ряд выводов. Впервые термин «пианизм» может быть осмысленно применён к ситуации рубежа XVIII и XIX веков и тесно связывается с разными событиями в фортепианостроении: ударное действие, усовершенствованное в Вене (и как таковое уже не поддающееся существенному улучшению), и (расширяемое) нажимное действие, получившее дальнейшее развитие в Англии, привели к появлению разных стилей игры.

Их принято называть национальными фортепианными школами, что объясняется их сильной корреляцией с определёнными характеристиками, которые, как представляется, имеют общие черты в

сообществах практикующих музыкантов. Это такие аспекты, как эстетика, техника, исторические традиции и выбранный репертуар.

Различия между отдельными методологиями иногда кажутся очень значительными и часто вызывали полемику, особенно со стороны учеников основных представителей. Однако на самом деле в них также много общих черт, в каждом случае убедительных или ныне справедливо устаревших взглядов. Тем не менее, многие достижения западноевропейского пианизма стали основой для современного фортепианного исполнительства.

Литература:

1. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства. В двух частях. М.: Музыка, 1988. 415 с.
2. Будяковский А.Е. Пианистическая деятельность Листа. Л.: Музыка, 1986. 85 с.
3. Векслер Ю.С. О трёх венских школах в истории музыки // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. 2021. №. 1 (59). С. 7-13.
4. Давыдова Л.К. Фредерик Шопен. Его жизнь и музыкальная деятельность. М.: ЁЁ Медиа, 2022. 99 с.
5. Исакофф С. Громкая история фортепиано. От Моцарта до современного джаза со всеми остановками. М.: АСТ: COPRUS, 2014. 480 с.
6. Квасникова Ю. Ю. Венские виртуозы XIX в., их значение в становлении фортепианного исполнительства // Царскосельские чтения. 2016. Т. I. № XX. С. 176-180.
7. Мелешкина Е.А. Из истории формирования европейской школы фортепианного исполнительства // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2012. № 26. С. 261-264.
8. Мофа А.В. Лондонская фортепианная школа конца XVIII – начала XIX веков: автореферат дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02. М., 2013. 26 с.
9. Николаев А.Г. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма. М.: Музыка, 1980. 312 с.
10. Передерий О.И. Распространение принципов анатоμοфизиологического направления в отечественной фортепианной педагогике первой трети XX века // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. №. 78. С. 191-199.
11. Masters I. Design, sound and compositional aesthetic: The grand piano in late eighteenth-century London and Vienna [Electronic resource] // URL: https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2569&context=theses_honors (accessed 18.11.2023).
12. Sala L.L., Stewart-MacDonald R.H. Muzio Clementi and British Musical Culture: Sources, Performance Practice and Style. Routledge, 2018. 248 p.

Сунь Лун

аспирант

кафедра музыкального воспитания и образования

Института музыки, театра и хореографии

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет

им. А.И. Герцена»

e-mail: 1354421216@qq.com

Sun Long

postgraduate student

Department of Music Education and Upbringing

Institute of Music, Theater and Choreography

The Herzen State Pedagogical University

ТРЕБОВАНИЯ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ КАК ОСНОВА ДЛЯ ПРИОБЩЕНИЯ КИТАЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИСКУССТВУ КИТАЙСКОЙ ОПЕРЫ

Аннотация. В статье раскрываются перспективы работы школьного учителя музыки по приобщению школьников к жанру китайская опера. Обосновывается происхождение этого понятия, приводятся названия региональных разновидностей оперного искусства в Китае. Перечислены компоненты художественной и органичной целостности под жанровым названием китайская опера. Приводится оценка авторитетных китайских педагогов о состоянии современной практики по приобщению китайских школьников к жанру китайская опера. Проанализирован текст новейших Стандартов музыкальных учебных программ (2017-2020 гг.) на предмет взаимосвязи видов искусства (музыкального, танцевального, театрального) в содержании его курсов и разделов. Сопоставлена органичность взаимосвязи видов искусства в Стандартах и видов искусства в жанре китайская опера. Сформулированы выводы о возможности организации учителем музыки работы по приобщению школьников к жанру китайская опера на основе Стандартов музыкальных учебных программ.

Ключевые слова: китайская опера, Стандарты музыкальных учебных программ 2017-2020 гг., современный школьный учебник по музыке (книга для учителя).

REQUIREMENTS OF NEW EDUCATIONAL STANDARDS FOR MUSIC CURRICULUM AS A BASIS FOR INTRODUCING CHINESE SCHOOLCHILDREN TO THE ART OF CHINESE OPERA

Abstract. The article reveals the prospects for the work of a school music teacher in introducing schoolchildren to the Chinese opera genre. The origin of this concept is substantiated and the names of regional varieties of opera in China are given. The components of artistic and organic integrity under the genre name of Chinese opera are listed. The assessment of authoritative Chinese teachers on the state of modern practice in introducing Chinese schoolchildren to the Chinese opera genre is given. The text of the latest Standards for musical learning programs (2017-2020) was analyzed for the relationship between the types of art (music, dance, theater) in the content of its courses and sections. The organic relationship between the types of art in the Standards and the types of art in the genre of Chinese opera is compared. Conclusions are formulated about the possibility of a music teacher organizing work to familiarize schoolchildren with the Chinese opera genre based on the Standards of musical learning programs.

Keywords: Chinese opera, Standards for musical learning programs (2017-2020), modern school textbook on music (teacher's book).

Китайская опера – это уникальный художественный феномен в мировом оперном наследии. В отличие от других стран с богатой историей развития оперного искусства и обладающих единым сформировавшимся национальным оперным стилем, китайская опера имеет множество региональных разновидностей. Наиболее известны такие разновидности оперного искусства в Китае, как сычуанская, хуанмейская, куньшанская (или музыкальная драма куньцюй), юаньская драма.

Отдельное внимание уделяется китайскими исследователями еще одной разновидности оперного жанра в Китае – это опера гэцзюй. Она не имеет привязанности ни к одному региону страны, а «представляет собой совершенно новый для Китая музыкально-драматический жанр, получивший распространение в стране и представляющий собой органичный синтез восточной и западной культур» [1, с. 92]. Этот жанр впервые появился в творчестве китайского композитора Ли Цзиньхуэя, творившего в 20-40-е годы XX века и вошедшего в историю музыкальной культуры Китая как создатель опер для детей [1; 2].

Однако все многообразие региональных разновидностей оперы принято называть китайской (или пекинской) оперой или китайской (пекинской) музыкальной драмой. Сохранение китайской оперы в культурном наследии страны, приобщение к ее духовно-этическим и художественно-эстетическим ценностям и развитие этого национального жанра в современных социокультурных условиях – во всем этом отражается глубинный смысл воспитания национальной идентичности китайского народа.

Китайская опера ставится на сценических и концертных площадках ведущих театров мира, и является объектом исследования в мировом научном сообществе. В Китае этой работе уделяется особенно пристальное внимание в связи с уникальностью китайской оперы как художественного феномена в мире культуры и искусства. В ней органично соединены музыкально-исполнительские виды искусства (вокал, инструментал), театральное искусство (костюмы, грим), искусство танца, искусство спорта (акробатика, гимнастика), боевые искусства (кун-фу, ушу, кэндо), цирковое искусства (фаер-шоу).

Сведения о китайской (пекинской) опере и анализ ее наиболее выдающихся образцов приводятся во многих научных исследованиях китайских ученых и даже в учебной литературе для школьных учителей музыки. Примером может служить «Школьный учебник по музыке (Книга для учителя)» Чжао Цзипина, изданный в 2020 году. В этом современном учебнике, по которому обучается китайская молодежь XXI века, отмечается, что «пекинская опера – это не самостоятельная разновидность китайской оперы, а собирательный образ многочисленных региональных разновидностей. Так произошло потому, что в Пекин приезжали с выступлениями разные оперные труппы, и постепенно сформировался некий эталон национальной оперы, в котором органично объединились особенности разновидностей оперы из разных провинций Китая. Пекинская опера быстро развивалась после своего образования, и вскоре стала самой распространенной и самой влиятельной оперой в стране. В ноябре 2000 года Пекинская опера была включена во «Всемирный список нематериального культурного наследия», а в мае 2006 года она была одобрена Государственным советом КНР для включения в «Национальный список нематериального культурного наследия». В Китае все знают, что пекинская опера – это не местная опера в Пекине, а сочетание хуэйской и ханьской мелодии, а также оперы кунь и оперы цинь в сочетании с пекинским диалектом!» [3, с.219- 222].

В Китае большое внимание уделяется поддержке национальных традиций и приобщению молодежи к лучшим образцам китайской оперы – ее сюжетам, музыке, литературно-поэтической основе. Динамика наращивания темпов, объемов и качества этой работы заметна год от года. В этом плане особый интерес представляет изучение самых современных государственных документов в области образования и культуры, учебных изданий по музыкальному образованию школьников и научных трудов (диссертационных исследований и статей).

Поэтому методологическую базу для раскрытия темы данной статьи составили: 1) Стандарты музыкальных учебных программ, разработанные и изданные Министерством образования Китайской Народной Республики в 2017 и 2020 годах [4]; 2) школьный учебник по музыке (Книга для учителя), подготовленный Чжао Цзипином [3]; 3) научные работы современных китайских ученых по исследованию особенностей китайской оперы как жанра (Чжан Личжэнь) [5]; исследования о вкладе композитора Ли Цзиньхуэя в становление современной китайской оперы гэцзюй (Сюй Иньчэнь) [1].

Цель исследования – обосновать современные Стандарты музыкальных учебных программ (2017-2020 гг.) как программно-методический документ для организации на уроках музыки в школе работы по приобщению китайских школьников к искусству китайской оперы.

Задачи исследования: 1) Кратко охарактеризовать жанр китайской оперы в контексте мирового оперного наследия и ее специфики в органичном соединении разных видов искусства, цирка и спорта. 2) Привести оценку китайскими учеными состояния работы по приобщению китайских школьников к жанру китайская опера в школьном музыкальном образовании XXI века. 3) Проанализировать текст Стандартов музыкальных учебных программ на предмет взаимосвязи видов искусства (музыкального, танцевального, театрального) в содержании его курсов и разделов. 4) Сопоставить органичность взаимосвязи видов искусства в Стандартах и видов искусства в жанре китайская опера. 5) Сформулировать выводы о возможности организации учителем музыки работы по приобщению школьников к жанру китайская опера на основе Стандартов музыкальных учебных программ.

Как национальное сокровище Китая, пекинская музыкальная драма охраняется и развивается на государственном уровне. Усилия в этом направлении очень заметны даже на протяжении последних десяти-пятнадцати лет. Это можно проследить, сравнив, с одной стороны, выводы исследователей в области китайской оперы и ознакомлению с ней молодого поколения китайского населения, и, с другой стороны, государственную стратегию в сфере образования, зафиксированную в стандартах учебных программ по музыке и школьных учебниках по музыке.

Подтверждением этому служат следующие примеры. В 2010 году Чжан Личжэнь обобщил состояние работы по приобщению китайских школьников к жанру китайская опера: «Следует с сожалением отметить, что и в наши дни система государственного образования Китая не предусматривает основательного знакомства школьников средних и старших классов с китайской оперой. На уроках музыки изучение этого столь важного для культурного развития нации жанра ограничивается в лучшем случае лишь слушанием записей отдельных оперных отрывков. Вследствие названных причин молодое поколение в большинстве своем плохо знакомо с китайской оперой и потому не испытывает желания посещать ее постановки» [5, с.19].

Но уже в 2017 году Министерством образования Китайской Народной Республики были разработаны, а в 2020 году пересмотрены и доработаны Стандарты музыкальных учебных программ для средней школы [4]. Эта работа была выполнена для корректировки ранее созданной учебной программы по музыке с учетом реальной ситуации в стране, и нацелена на внедрение международного опыта в систему школьного музыкального образования в Китае.

На анализе Стандартов музыкальных учебных программ (далее – Стандарты) следует остановиться более подробно, так как их можно рассматривать как прочный научно-методический фундамент для приобщения школьников к национальной китайской опере. Доказательство этого тезиса позволит достичь поставленной цели и решить обозначенные в статье задачи.

Структура Стандартов конкретна и проста: они состоят из трех видов курсов – обязательных, факультативных обязательных и факультативных (организуемых школой и выбираемых самими учащимися). Поскольку организация факультативных курсов во многом зависит от возможностей школы (материально-технической базы, кадрового состава учителей, культурных традиций региона, пожеланий обучающихся и их родителей и т.д.), то в Стандартах подробно анализируются только первые два вида курсов – обязательные и факультативные обязательные. Каждый вид курсов

оценивается по кредитной системе. По завершении обучения школьники должны набрать три кредита (по 18 часов каждый).

Несмотря на то, что Стандарты разработаны для музыкальных учебных программ и направлены на формирование и развитие базовой грамотности учащихся по музыкальным дисциплинам, в них указывается: «Опираясь на тесную связь между музыкой и родственными искусствами, органично интегрировать родственные искусства и базовые музыкальные курсы. Среди различных категорий искусства музыку легче всего сочетать с родственными искусствами для создания новых комплексных художественных форм. Танец и драма являются продуктами этой комбинации. Музыка неотделима от танца и драмы, и оба они являются важными носителями эстетического воспитания в школе» [4, с. 14].

Важность раздела музыка и драма в обязательном курсе Стандартов обосновывается тем, что «драма – это форма искусства, которая органично объединяет визуальные и слуховые элементы выражения, такие виды искусства, как: литература, музыка и танец. Раздел музыка и драма развивает способность к анализу классических драматических произведений, формирует оценочные суждения и позволяет учащимся понять общие законы драматического искусства через восприятие, понимание, сравнение» [4, с. 26].

Эта обозначенная в Стандарте тесная взаимосвязь музыки, драмы и танца имеет определяющее значение для выстраивания учителем музыки работы по введению школьников в мир китайской оперы в органичности, как указывалось ранее, исполнительских видов искусства (музыка, танец, драма), спорта, цирка и видов боевых искусств. Не стоит также забывать и о том, что вторым названием китайской оперы является китайская музыкальная драма. Таким образом, содержательное наполнение обязательных и факультативных обязательных курсов имеет самое непосредственное отношение к работе учителя музыки по приобщению школьников к жанру китайская опера.

Каждый из этих двух курсов Стандартов – обязательных и факультативных обязательных – имеет шесть разделов. Целенаправленно предусмотренная тесная взаимосвязь между этими разделами курсов Стандартов прослеживается в самих названиях. В обязательных курсах – это разделы: восприятие музыки, пение, исполнение музыки (на музыкальных инструментах), сочинение музыки, музыка и танец, музыка и драма. А в факультативных обязательных курсах – это разделы: базовая теория музыки, хор, ансамбль (инструментальный), сольфеджио, танцевальное представление, драматическое представление. Преемственность между разделами обязательных и факультативных обязательных курсов закреплена в Стандарте следующей формулировкой: «Разделы факультативных обязательных курсов являются расширением содержания соответствующих им разделов обязательных курсов через углубление базовых знаний и художественного исполнения» [4, с. 27]. Все эти разделы расширяют возможности учителя и учащихся для более глубокого постижения феномена китайская опера.

Стандарты разработаны для школьных учебных программ по музыке в китайской школе. И поэтому музыка в каждом из обозначенных выше шести разделов обязательных и факультативных обязательных курсов занимает центральное место. Однако эти Стандарты можно взять за основу при планировании учителем музыки специальной работы по приобщению школьников к жанру китайская опера. Для этого необходимо сконцентрировать внимание на определенных разделах в каждом из этих курсов: в обязательных курсах – на разделы музыка и драма, музыка и танец, а в факультативных обязательных курсах – на разделы музыка и драматическое представление, музыка и танцевальное представление. Тем более, что в Стандартах указано: «целесообразно включить в учебную программу по музыке музыку и танцы и музыку и драму. Общие средние школы должны создавать условия для преподавания таких разделов, как танец, драма, опера, кино и телевидение и т. д., на основе музыкальных и художественных курсов» [4, с. 14].

В обязательных и факультативных обязательных курсах Стандартов разработаны требования и методические рекомендации для обучения школьников музыке через их вовлечение в разные виды

музыкальной деятельности – изучение базовой теории музыки, сольфеджио, восприятие музыки, пение, хор, исполнение музыки (на музыкальных инструментах), ансамбль (инструментальный), сочинение музыки. Музыкальное искусство осваивается школьниками также через танец и танцевальное представление, драму и драматическое представление.

Включение в китайские Стандарты музыкальных учебных программ тех разделов, где музыка изучается школьниками в контексте ее взаимосвязи с танцевальным и драматическим искусством, нельзя, по всей вероятности, рассматривать как случайность, а только как традиционно сложившуюся тесную взаимосвязь в китайской опере разных видов искусства. Таким образом, имеются все основания рассматривать Стандарты как программный, учебный и научно-методический базис для организации работы по приобщению школьников к жанру китайская опера. При этом разделы Стандартов (музыка, танец, драма) идентифицируются как обязательные компоненты национального оперного жанра под названием китайская опера. А остальные компоненты китайской оперы, не представленные отдельными курсами в этих Стандартах, – изобразительное искусство, цирковые и спортивные виды искусств – самостоятельно разрабатываются учителем музыки для дополнения и обогащения содержания обязательных и факультативных обязательных курсов Стандарта. Например, изучение со школьниками истории и дизайна национальных костюмов, особенностей грима, поз или элементов движений боевых искусств в китайской опере.

Требования и методические советы, которые изложены в Стандарте к разделам музыка и драма, музыка и драматическое представление; музыка и танец, музыка и танцевальное представление, служат учителю верным ориентиром для выстраивания работы по приобщению школьников к жанру китайская опера.

По разделам музыка и драма, музыка и драматическое представление особенно актуальны следующие требования: формирование у школьников способности к оцениванию духовно-нравственных и художественно-эстетических достоинств китайских и зарубежных опер, саундтреков к мюзиклам, драмам и другим музыкально-сценическим постановкам; обучение пониманию основных элементов драматической композиции, понимание статуса и роли музыки в различных видах драматического искусства; формирование опыта выбора музыки для сопровождения выразительного чтения прозы, стихотворений, басен, сказок и произведений в других литературно-поэтических жанрах; формирование опыта выбора сюжетов для создания музыкально-драматических сценок и музыкально-сценических постановок; развитие музыкальных способностей для исполнения арий из китайских и зарубежных опер; знание истории происхождения и основные этапы развития традиционной оперы родной страны и зарубежных опер; формирование понимания взаимосвязи музыки с другими видами искусств в спектакле; развитие способности к оценочным суждениям; формирование умений и навыков по сбору и систематизации информации о выдающихся представителях мирового оперного искусства и их профессиональных достижениях [4, с. 26].

Учителю пригодятся следующие методические советы Стандартов по разделам музыка и драма, музыка и драматическое представление: сравнивать произведения, созданные на основе синтеза разных видов искусства и в различных жанрах; использовать изображения, аудио, видео и другие способы представления содержания обучения; использовать метод декламации под музыку или участия в исполнении музыкальных и драматических зарисовок (сенок) для осознания и прочувствования роли музыки в произведениях, основанных на интеграции разных видов искусства; давать школьникам задания для самостоятельного выбора и изучения китайских оперных арий; китайских и иностранных песен [4, с. 27].

По разделам музыка и танец, музыка и танцевальное представление для учителя особенно актуальны следующие требования Стандартов: иметь представления о репрезентативных произведениях китайской танцевальной культуры; понимать взаимосвязь между музыкой и танцем в развитии драматургической линии оперы; изучить основные движения и комбинации движений

репрезентативных танцевальных стилей и исполнить их с музыкой; создание импровизационных хореографических этюдов в соответствии с указанной или самостоятельно выбранной музыкой; уметь кратко анализировать и объективно оценивать стилевые характеристики, эмоциональность и художественную выразительность танцевальных произведений [4, с. 25].

По разделам музыка и танец и музыка и танцевальное представление учителя пригодятся следующие методические советы: уделять внимание развитию у учащихся музыкального восприятия и чувства ритма; накапливать словарный запас учащихся в области танца посредством просмотра концертов или репетиций; организация самостоятельной работы учащихся в области танцевального искусства [4, с. 26].

Итак, жанр китайская опера – это уникальный художественный феномен в мировом оперном искусстве. Приобщение к этому жанру молодежи Китая – важная миссия китайских учителей музыки, благодаря которой не только бережно сохраняются и передаются из поколения в поколение шедевры национальной музыкальной культуры, но и развиваются музыкально-художественные способности, формируется целостное представление школьников о синтезе разных видов искусства в шедеврах национальной оперной культуры родной страны.

Благоприятные перспективы для организации работы по приобщению китайских школьников к жанру китайская опера открываются в связи с разработанными в 2017-2020 годах Министерством образования Китайской Народной Республики Стандартами музыкальных учебных программ. Разделы учебных курсов Стандартов по сути представляют собой одни из важнейших компонентов, на основе которых образуется художественная и органичная целостность жанра китайская опера. В Стандартах эти компоненты представлены музыкой, танцем и драмой. В китайской опере, помимо них, есть другие виды художественной практики (изобразительное искусство, декоративно-прикладное и др.), а также цирковые и спортивные виды искусства. Разработка комплексной программы по приобщению школьников к жанру китайская опера в соответствии с требованиями Стандартов учебных программ по музыке расширит и обогатит представления учащихся о музыкальных традициях своей страны, и послужит делу укрепления национальной культурной идентичности китайской молодежи.

Литература:

1. Сюй Иньчэнь. У истоков современной китайской оперы «гэцзюй»: Ли Цзиньхуэй и его детские оперы / Вестник музыкальной науки. 2021. Т. 9, № 1. с. 92-99.

2. Ли Цзюньвэй. Разговор об особенностях музыки Ли Цзиньхуэя. Лоянский педагогический университет, городской округ Лоян, провинция Хэнань, 2012. – 10 с. 李俊偉.談李錦輝音樂的特色。洛陽師範大學，河南省洛陽市，2012年 – 10頁。

3. Чжао Ципин. Школьный учебник по музыке (Книга учителя) / гл. ред. Мо Юньюнь. – Пекин: Народное музыкальное издательство, 2020. – 584 с. 音樂學校教科書（教師用書）趙季平 / ch.音樂出版社，2020年。 – 584頁。

4. Стандарты музыкальных учебных программ. Нормальная средняя школа. Разработано Министерством образования Китайской Народной Республики. – Пекин. Издание 2017 г., пересмотренное в 2020 г. – 96 с. 音樂課程標準。普通高中。由中華人民共和國教育部製定。 – 北京。2017年版，2020年修訂。 – 96頁。

5. Чжан Личжень. Современная китайская опера (история и перспективы развития): автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения: специальность: 17.00.02 Музыкальное искусство: защищена 22.02.2010 / Чжан Личжень: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова»; научный руководитель Киселев А.Н. – Санкт-Петербург, 2010. – 24 с.

Фань Шаомир

аспирант

кафедра музыкального воспитания и образования

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет

им. А.И. Герцена»

e-mail: 853914716@qq.com

Fan Shaoming

postgraduate student

Department of Music Education and Upbringing

The Herzen State Pedagogical University

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ПИАНИСТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ РОССИИ И КИТАЯ

Аннотация. В статье рассматривается система детского фортепианного образования в разных странах на примере опыта Российской Федерации и Китайской Народной Республики. Сначала разбирается общая структура музыкального дополнительного образования в стране, затем — образовательный репертуар и система проверки усвоенных юными пианистами теоретических и практических компетенций. И, наконец, проводится сравнительный анализ системы музыкального образования детей в России и в Китае по всем выше обозначенным критериям. По итогам статьи делается вывод, что дополнительное фортепианное образование играет важную роль в системе подготовки профессиональных пианистов обеих стран. Кроме того, говорится и о том, что изучение фортепиано в раннем возрасте также полезно для эстетического воспитания подрастающего человека.

Ключевые слова: фортепианное образование, детское образование, юные пианисты, подготовка талантов, раскрытие потенциала, китайские пианисты, российские пианисты, современная образовательная практика.

FEATURES OF TRAINING YOUNG PIANISTS IN MODERN EDUCATIONAL PRACTICES IN RUSSIA AND CHINA

Abstract. The article examines the system of children's piano education in different countries using the experience of the Russian Federation and the People's Republic of China as an example. First, the general structure of additional musical education in the country is examined, then the educational repertoire and the system for testing the theoretical and practical competencies acquired by young pianists are examined. And finally, a comparative analysis of the system of music education for children in Russia and China is carried out according to all the above criteria. Based on the results of the article, it is concluded that additional piano education plays an important role in the training system of professional pianists in both countries. In addition, it is said that learning the piano at an early age is also useful for the aesthetic education of a growing person.

Keywords: Piano education, children's education, young pianists, talent training, potential unlocking, Chinese pianists, Russian pianists, modern educational practice.

Введение

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что изучение фортепианного искусства с самого раннего возраста помогает развить музыкальный талант ребёнка и раскрыть его творческий потенциал. Профессиональное изучение инструмента следует начинать в возрасте шести — семи лет

или даже раньше, ведь у дошкольников и младших школьников слуховые рецепторы наиболее чувствительны, пластичны и склонны к обучению новым музыкальным навыкам. В дальнейшем придётся прилагать гораздо большие усилия для достижения более скромных результатов. Если говорить о раннем фортепианном образовании, то оно полезно не только тем детям, которые в будущем свяжут свою профессиональную жизнь с музыкой, но также и всем остальным. Изучение фортепиано с детских лет способствует развитию эмоционального восприятия, воспитывает качественный художественный вкус, формирует дисциплину и силу воли, умение ставить цели и сознательно их достигать.

Обсуждение

Россия начала активно изучать и внедрять западноевропейские техники исполнения на фортепиано в XVIII веке, а в XIX веке были сформированы уникальные традиции российского фортепианного исполнительства и фортепианной педагогики. После Октябрьской Революции 1917 года обучение фортепиано стало массовым и доступным каждому школьнику вне зависимости от места проживания благодаря системе государственных музыкальных школ [5, с. 264].

В Китае в период династий Мин и Цин фортепиано стало входить в музыкальную жизнь населения. Чаще всего, преподавателями фортепиано на этом этапе являются иностранцы; учебные пособия также чаще всего написаны за рубежом. В наши дни при подготовке юных пианистов в Китае также чаще всего используются зарубежные пособия; академический репертуар также большей частью включает в себя произведения зарубежной фортепианной музыки [3, с. 25].

Обучение юных пианистов осуществляется в большинстве стран мира в рамках системы дополнительного образования. Китай и Россия не являются исключением из этого правила. В обеих странах дети начинают изучать фортепиано, преимущественно, с шести или с семи лет. В этом возрасте дети обычно достигают моторной зрелости и могут контролировать движения пальцев, необходимые для игры на клавишном инструменте, однако, пластичность звукового восприятия и, следовательно, скорость и эффективность изучения новых музыкальных композиций, у детей пока такая же, как и в более раннем возрасте [12, с. 240].

В Китае фортепиано изучается в рамках обязательной школьной программы в некоторых школах, однако, этот курс носит ознакомительный характер и не может служить в качестве базы для дальнейшей профессиональной подготовки. Желающие дополнительно изучать фортепианное мастерство имеют возможность поступления в частное учреждение дополнительного образования или к репетитору в личном или дистанционном режиме. Вступительные экзамены при приёме отсутствуют, однако, обучение может быть только платное, причём, дорогостоящее. Так, одно занятие у репетитора по фортепиано может стоить приблизительно 500 юаней¹ за один час. Лишь малая доля китайских родителей имеют возможность отдать ребёнка на фортепианные занятия [6, с. 128].

В России, как уже говорилось выше, с советского периода существует система музыкальных школ. Чаще всего, образование в них бесплатное или стоит не слишком дорого. К примеру, обучение в Музыкальной школе при Российской академии музыки имени Гнесиных в Москве стоит 7 300 рублей в младшем подготовительном классе и 12 500 рублей в месяц по инструментальным классам. Так как выше шла речь об одной из лучших музыкальных школ в стране, то логично предположить, что в большинстве музыкальных школ образование стоит ещё дешевле.

В связи с общедоступностью музыкального образования, а также с высоким престижем обучения в музыкальной школе среди многих российских родителей и некоторых детей, для поступления в учебное заведение следует пройти конкурс, в особенности, если речь идёт о популярных направлениях, к которым относится и фортепиано. Следовательно, многие дети вынуждены заранее начинать

¹ Приблизительно 6 192,1 рублей по курсу Центрального Банка Российской Федерации от 27.11.2023, 18-00 по Московскому времени.

подготовку к вступительным экзаменам. Существует возможность поступления без конкурса в частное учебное заведение или к репетитору, однако, в будущем такое образование не даёт возможности претендовать на поступление в среднее специальное или высшее музыкальное учебное заведение для профессиональной подготовки.

Деление на классы в России и в Китае осуществляется по различным системам. В России принято, чтобы в одном классе учились дети одного возраста; в Китае принято деление на классы по уровням. Всего существует десять уровней, которых разные дети достигают в разном возрасте. Это приводит к тому, что в одном и том же классе могут учиться как пятилетние дети, так и шестнадцатилетние подростки [1, с. 34].

Обе системы обладают своими преимуществами и недостатками. Так, в первом случае дети обладают большими возможностями для социализации в кругу единомышленников, ведь в детстве при выборе круга общения возраст является обязательным или крайне желательным критерием. Однако, если у какого-то ребёнка уровень слабее или сильнее, чем у соучеников, то ему не всегда может быть комфортно заниматься, а его музыкальное образование не всегда может быть достаточно эффективным [2, с. 140].

Если же говорить о системе формирования учебных коллективов по принципу уровня владения фортепиано, то это приводит к тому, что в одном коллективе находятся дети приблизительно схожей степени владения музыкальными компетенциями, что делает образовательный процесс более эффективным для большинства из них. Тем не менее, разновозрастные классы могут препятствовать социализации или даже стать поводом возникновения травли по принципу возраста, направленной на того ребёнка, кто сильно младше или (реже) сильно старше своих соучеников [7, с. 183].

Система сдачи экзаменов в Китае предусматривает проверку полученных исполнительских компетенций с целью перехода на следующий уровень. В дальнейшем, если ребёнок планирует продолжать музыкальное образование, то для поступления в соответствующий ВУЗ требуется документ о наличии определённого уровня, чаще всего, восьмого или девятого. Лучшие консерватории страны, к которым относятся Центральная Консерватория в Пекине, Шанхайская Консерватория и некоторые другие, требуют сертификат десятого уровня только для допуска абитуриентов к вступительным экзаменам, на которых им предстоит ещё раз продемонстрировать собственные исполнительские компетенции [7, с. 183].

В рамках таблицы 1 можно увидеть некоторые примеры экзаменационных фортепианных композиций для получения определённого уровня владения фортепианными компетенциями в Китае. Данные таблицы позволяют увидеть, что экзаменационный репертуар включает в себя, главным образом, фортепианные композиции, относящиеся к западной классической музыке и русской фортепианной классике, тогда как произведения китайских композиторов, хотя и присутствуют, но в недостаточном количестве [8, с. 112].

Проверка компетенций юных пианистов в рамках системы дополнительного образования Российской Федерации также осуществляется посредством исполнения тех или иных фортепианных композиций. Также, часто предусмотрены письменные испытания по гармонии и сольфеджио. В России предусмотрены следующие формы проверки исполнительских навыков учеников: академические концерты, технические зачеты, контрольные уроки, отчетные концерты, зачеты, экзамены. Кроме того, на оценку влияет также факт участия в конкурсных мероприятиях, и, в особенности, завоевание призовых мест [9, с. 259].

Таблица 1. Примеры экзаменационных фортепианных композиций для получения определённого уровня в Китае [10, с. 4].

Уровень	Примеры экзаменационных фортепианных композиций для получения уровня сертификата
Первый уровень	Герман Беренс. Танец марионеток. Стивен Фостер. Oh! Susanna.
Второй уровень	Карл Черни. Этюды Op.261 No.58. Самуил Моисеевич Майкапар. Этюд. Танец маленьких лебедей из балета «Лебединое озеро» Петра Ильича Чайковского. Фрагменты из китайского балета середины XX века «Седовласая девушка» Авторского коллектива академии имени Лу Синя (Ма Кэ, Чжан Лу, Цюй Вэй, Хуань Чжи, Сян Юй, Чень Цзы, Лю Цзы, Лю Чи).
Третий уровень	Карл Черни. Этюды Op.599 No.61 Вариации на тему из оперы Вольфганга Амадея Моцарта «Волшебная флейта». Фрагменты из оперы Камилля Сен-Санса «Самсон и Далила».
Четвёртый уровень	Александр Фёдорович Гедике. Этюды Op.32 No.19 Пётр Ильич Чайковский. Детский альбом. Неаполитанская песенка. Дмитрий Борисович Ковалевский. Рондо токката.
Пятый уровень	Карл Черни. Этюды Op.748 No.16 Самуил Моисеевич Майкапар. Итальянская серенада. Людвиг Ван Бетховен. К Элизе. Сергей Сергеевич Прокофьев. Шествие кузнециков.
Шестой уровень	Дмитрий Дмитриевич Шостакович. Испанская серенада. Роберт Шуман. Фортепианный цикл Детские сцены. Хэ Лютинг. Звуки флейты мальчика пастуха.
Седьмой уровень	Вольфганг Амадей Моцарт. Соната для клавира № 12 фа мажор. Дмитрий Дмитриевич Шостакович. Лирический вальс. Дин Шандэ. Детская сюита.
Восьмой уровень	Клод Дебюсси. Две арабески. Мориц Мошковский. 15 виртуозных этюдов, op.72 Этюд №6
Девятый уровень	Ван Цзяньчжун. Разноцветные облака в погоне за луной. Фредерик Шопен. Прелюдия (ля-бемоль мажор), op.28 №17
Десятый уровень	Фредерик Шопен. Вальс Op.70 №1. Иоганн Себастьян Бах. Хорошо темперированный клавир. Том первый. Прелюдия и fuga №6 ре минор (BWV 851)

Репертуар для выпускного экзамена в российской музыкальной школе включает в себя следующие композиции (список приблизительный, возможны вариации в зависимости от конкретных обстоятельств) [4, с. 122]:

1. Бах Иоганн Себастьян. Ария.
2. Гамаюнов Олег Викторович. Экзерсис.
3. Глинка Михаил Иванович. Двухголосная fuga B-dur
4. Русская народная песня. «Вдоль да по речке».

Если говорить об экзаменах, проходящих в российских музыкальных школах по итогам каждого учебного года, то они также предусматривают определённый репертуар. К примеру, после окончания второго класса музыкальной школы детям часто рекомендуются для исполнения следующие произведения (перечень также является приблизительным):

1. Бах Иоганн Себастьян. Менуэт ре минор № 36.
2. Любарский Николай Яковлевич. Вариации на тему русской народной песни.
3. Майкапар Самуил Моисеевич. Вальс Ре мажор.
4. Черни Карл. Этюд №29.

В таблице 2 представлен подробный сравнительный анализ систем дополнительного фортепианного образования в обеих странах.

Таблица 2. Сравнительный анализ системы подготовки юных пианистов в Китае и в России в настоящее время

Общие характеристики	Отличительные особенности	
	Россия	Китай
Подготовка юных пианистов происходит в рамках системы дополнительного образования	При разделении юных пианистов на классы учитывается, в первую очередь, возраст учеников	При разделении юных пианистов на классы учитывается уровень ученика, тогда как возраст часто вовсе не принимается во внимание
Представленность западной классики в учебном репертуаре	Западная классическая музыка представлена наравне с российской классикой	Доминирование западной классики при незначительной доле произведений китайских композиторов
Недостаточное количество в учебном репертуаре произведений современных фортепианных композиторов	Китайские фортепианные произведения в учебном репертуаре практически полностью отсутствуют	Большое количество работ русских композиторов в учебном репертуаре

Заключение и выводы

По итогам работы можно сделать вывод, согласно которому системы фортепианного образования в России и в Китае обладают как некоторыми сходствами, так и целым рядом различий. Сложно сказать наверняка об эффективности той или иной системы фортепианного образования, однако, стоит отметить, что и российские, и китайские пианисты обладают высокой степенью востребованности как в своей стране, так и за рубежом.

Дополнительное фортепианное образование играет важную роль в системе подготовки профессиональных пианистов обеих стран, ведь изучение любого музыкального инструмента следует начинать в шесть или в семь лет для достижения более высоких результатов в будущем. Изучение фортепиано в раннем возрасте также полезно для эстетического воспитания подрастающего человека, воспитания музыкального вкуса и любви к классической музыке, развития морально-нравственных качеств.

Литература:

1. Ван, Хэ. Сравнительное исследование системы фортепианного детского образования в России и в Китае // Северо-Китайский университет. Музыкальное образование. – Пекин, 2020. – С. 33-38.
2. Донг, Ли. Проблемы системы обучения детей игре на фортепиано и меры, направленные на их решение // Art Appraisal, 2021. – Ханчжоу. - № 16. – С. 139–141.
3. Ли, Чунь. Исследование существующих учебных материалов по игре на фортепиано для учащихся системы дополнительного образования // Хубэйский педагогический университет. Серия музыкальной педагогики. – Хуанши, 2022. – С. 23–29.
4. Лузан, В. С., Строй, Л. Р., Самбуева, А. Б. Художественное образование: проблемы и перспективы развития // ARTE: Электронный научно-исследовательский журнал Сибирского

государственного института искусств имени Дмитрия Хворостовского. – Красноярск, 2022. - № 4. – С. 112-138.

5. Недашковская, Н. И., Сиразетдинова, Т. И., Фахриева, Н. М. Дореволюционное музыкально-методическое наследие и образовательные практики в контексте интеллектуальной истории образования в России // Могущество памяти: всемирная история и ее исследователи: сборник статей и сообщений. – Казань, 2022. – С. 261–266.

6. Сюй, Суцзе. Обучение детей игре фортепианному исполнительству в рамках системы дополнительного образования. Существующие проблемы и меры, направленные на их решение // China Ethnic Expo. – Куньмин, 2023. - №9. – С. 128–129.

7. Сюэ, Хунсин, Ян Шухуа. Текущая ситуация и размышления о любительских экзаменах по игре на фортепиано и образовании на фортепиано // Сычуаньская драма. – Чэнду, 2021. - №8. – С. 183–184.

8. Фэн, Вэй. Учебные материалы, направленные на подготовку детей к экзаменам по фортепиано. Текущая ситуация, существующие трудности и методы их эффективного преодоления // Publishing Wide Angle. – Гуанчжоу, 2022. - №9. – С. 112–113.

9. Чабаева, С. И. Формы и особенности участия в конкурсной деятельности воспитанников и педагогов системы дополнительного образования // Вопросы педагогики. – Москва, 2021. - № 12-2. – С. 257–262.

10. Чэнь, Дяньцзюнь. Исследование академического репертуара, используемого в китайском детском фортепианном образовании // Вестник Хэбэйского педагогического университета. – Шицзячжуан, 2022. – С. 3–9.

11. Шеремет, С. В., Давитиашвили, Р. М. Система музыкального образования в России: история и перспективы развития // Учёный совет. – Москва, 2020. - № 1. – С. 48–55.

12. Яковлева, Е. Н., Сыхань, Лю. Некоторые проблемы и тенденции современного фортепианного образования в Китае и в России // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – Курск, 2021. - № 3 (59). – С. 233–241.

Хуан Кань

аспирант

Институт музыки, театра и хореографии

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет

им. А.И.Герцена»

e-mail: huangkan002@gmail.com

научный руководитель - доктор педагогических наук, профессор

Р.Н. Слонимская

e-mail: huangkan002@gmail.com

Huang Kan

postgraduate student

Institute of Music, Theater and Choreography, the Department of Music Upbringing and Education

The Herzen State Pedagogical University of Russia

Scientific supervisor- Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

R.N. Slonimskaya

ДЕТСКАЯ МУЗЫКА С. СЛОНИМСКОГО — ШКОЛА НАЧИНАЮЩЕГО ОБУЧАТЬСЯ ИГРЕ НА РОЯЛЕ

Аннотация. Особое место в фортепианном творчестве С.М. Слонимского занимает детская музыка. Композитором написано более 300 произведений и более 20-ти фортепианных циклов. В последних двух циклах 2010 и 2011 года более 90 пьес, образующих своеобразный художественный мир ребенка, начинающего играть на фортепиано. С педагогической точки зрения в этих произведениях заложены основные технические принципы, которыми должен владеть начинающий пианист. С этой точки зрения все сочинения сборников представляют собой основной учебный материал для начинающих пианистов. В этой статье анализируется цикл композитора под названием «Первые шаги на клавиатуре», который подходит для детей, только начавших свой путь в мире фортепиано, и включает в себя художественные и технические задачи, а также проблемы, с которыми сталкиваются педагоги во время преподавания.

Ключевые слова: Слонимский; детская музыка; начинающие; проблемы образования.

CHILDREN'S MUSIC BY S. SLONIMSKY - A SCHOOL FOR BEGINNERS TO LEARN TO PLAY THE PIANO

Abstract. Children's music occupies a special place in the piano works of S.M. Slonimsky. The composer has written more than 300 works and more than 20 piano cycles. In the last two cycles of 2010 and 2011, there are more than 90 pieces that form a kind of artistic world of a child starting to play the piano. From a pedagogical point of view, these works contain the basic technical principles that a novice pianist should master. From this point of view, all the compositions of the collections are the main educational material for novice pianists. This article analyzes the composer's cycle entitled "First Steps on the Keyboard", which is suitable for children who have just started their journey in the world of piano, and includes artistic and technical tasks, as well as problems faced by teachers during teaching.

Keywords: Slonimsky; children's music; beginners; problems of education.

В творчестве выдающегося российского композитора Сергея Михайловича Слонимского (1932-2020гг.), автора опер, балетов, симфоний, кантат, хоровой, вокальной, камерно-инструментальной музыки, произведения для детей всегда занимали особое и очень важное место.

В 2010 и 2011 годах он написал два сборника музыкальных пьес для начинающих пианистов. «Первые шаги на клавиатуре» 2010 года включает в себя 7 миниатюр: 1. Правой рукой; 2.левой рукой; 3. Обе руки идут вместе; 4. Веселый день; 5. Грустный день; 6. Детский вальс; 7. Веселый галоп (в 4 руки).²

В 2011 году по заказу немецкого издательства композитором написано ещё одно собрание пьес под названием «Первые шаги пианиста». Этот сборник включает в себя 13 опусов: 1. Монодия правой руки; 2. Монодия левой руки; 3. Дуэт согласия; 4. Радостный танец в мажоре; 5. Задорный танец (в лидийском ладу); 6. Плавный танец (в миксолидийском ладу); 7. Печальная песня в миноре; 8. Лирический напев (в эолийском ладу); 9. Суровый напев (в дорийском ладу); 10. Воинственный напев (во фригийском ладу); 11. Канон; 12. Двойной контрапункт; 13. Маленькая fuga.³

Выражение «первый шаг» встречается в обоих циклах, но сначала детям следует изучить первый цикл, написанный в 2010г. Это произведение написано в игровой форме, чтобы вызвать у детей интерес к обучению, но при этом оно также содержит большой объем базовых знаний об игре на фортепиано, позволяющий детям быстрее освоить ключевые навыки обучения игры на фортепиано и подготовить пальцы умело двигаться по клавиатуре.

При сравнении со сборником 2011 года становится заметно, что, при всей схожести циклов, в первом внимание сфокусировано главным образом на базовых умениях игры на фортепиано: повторяющихся движениях рук, аппликатуре, штрихах. Во сборнике «Первые шаги пианиста» помимо базовых упражнений представлены более сложные технические приемы и приемы фактурного развития. Сюда входит и знакомство ученика с различными ладами, формами, полифоническими приемами - контрапунктом и даже фугой. Как следует из названия обоих опусов 2010 и 2011 года написания, композитор предлагает сначала сделать первые шаги на клавиатуре и только затем можно сделать первый шаг к овладению пианистических навыков, чтобы стать полноценным исполнителем.

Представляется, что сборник пьес «Первые шаги на клавиатуре» предназначен для знакомства детей с возможностями фортепиано. Он идеально подходит для детей 6-8 лет. Композитор создает яркие музыкальные образы при помощи простых исполнительских приемов, которые может использовать любой начинающий музыкант, осваивающий азы фортепианной школы, в том числе и взрослый.

Первая пара пьес — «Правой рукой» и «левой рукой» представляет собой действительно первые шаги: гаммообразное поступенное движение в до мажоре, аппликатура проста – каждой клавише соответствует свой палец, изменения аппликатуры происходят построчно, черные клавиши не используются, скачки тоже. Простота используемых средств музыкальной выразительности помогает освоению инструмента на начальном этапе: диатонические гаммы, простой ритмический рисунок, одноголосная фактура. В первой фразе из трех нот учащийся осваивает аппликатуру 1-3 пальцев, в следующей фразе - аппликатуру 1-5 пальцев. На 3й строке появляется смена позиции (2-1-3 пальцы), смена положения руки при переходе с первого на третий и четвертый палец. Мелодия развивается, постепенно завоевывая диапазон от трихорда до октавы.⁴

² Слонимский, С. М. Первые шаги пианиста : цикл детских пьес для фортепиано / Сергей Слонимский. – СПб. : Композитор Санкт-Петербург, 2021. 20 с. (с. 3)

³ Слонимский, С. М. Первые шаги пианиста : цикл детских пьес для фортепиано / Сергей Слонимский. – СПб.: Композитор Санкт-Петербург, 2021. 20 с. (с. 6)

⁴ Слонимская Р. Н., Цзы Ин Линь. Фортепианное творчество Сергея Слонимского: традиция и новаторство. – СПб.: Нестор-История, 2017. – 184 с. (с. 58)

В следующей миниатюре руки контрапунктически объединяются, соединяя монодии двух первых пьес. Помимо технических задач первых пьес в 3й добавляется задача синхронизации рук. Композитор использует простой полифонический прием – синхронное контрапунктическое звучание знакомых одноголосных мелодий из первых пьес. При всей простоте мелодии и одинаковой аппликатуры начинающему пианисту приходится следить за обеими руками, что может быть непросто в самом начале пианистического пути. Процесс исполнения превращается в увлекательную игру в «зазеркалье», что несомненно вызовет эмоциональную реакцию у юного ученика. Таким образом, у ребенка постепенно формируются музыкально-слуховые представления, развивается ладовое, ритмическое ощущение и чувство формы музыкального произведения.⁵

По первым трем произведениям видно, что этот начальный этап, рассчитанный на детей, никогда не прикасавшихся к фортепиано. Осваивая эти произведения, дети могут сначала научиться играть правой рукой, затем левой рукой и, наконец, освоить игру обеими руками одновременно. На первый взгляд это кажется слишком простой задачей, но в действительности это очень грамотный подход. Потому что, будь то профессор университета или всемирно известный пианист, все открыто говорят о том, что при обучении игре на фортепиано изолированная практика левой и правой руки может помочь намного лучше понять мелодию и стимулировать музыкальную память. Если вы практикуете полифонические произведения, этот шаг для вас обязателен. Таким образом, замысел 1-3 миниатюр не только отражает полифоническое контрапунктное мышление композитора в письменной форме, но и учит детей лучшему способу изучения полифонии, к тому же с самого начала знакомя детей с этим методом.

Наконец, учителя могут помочь детям ощутить основные принципы обучения игре на фортепиано, чтобы в последующем процессе изучения новых произведений они могли копировать эти принципы. Сначала освоите игру правой рукой, затем левой и, наконец, объедините игру двух рук. Это лучший план для начинающего пианиста.

Миниатюры № 4 («Веселый день») и № 5 («Грустный день») образуют следующий мини цикл: они знакомят ребенка с основными ладами - мажором («Веселый день») и минором («Грустный день»). Они исполняются штрихом легато, используя свободное кистевое движение рук. Пьесы глубоко взаимосвязаны и строятся на общем музыкальном материале. Здесь пианистом осваивается новый тип мелодического движения — напев, представленный в самых разных вариантах.⁶

Основная сложность этих пьес заключается в ритмической полифонии – голоса ритмически самостоятельны, фактурные планы дифференцированы на солирующий и аккомпанирующий. В «Веселом дне» солирует правая рука, аккомпанирует левая, с следующей пьесе они меняются местами: таким образом ребенок знакомится с обращенной фактурой.

Интересен выбор названия этих миниатюр «Веселый день» и «Грустный день». Пьесы написаны в одноименных тональностях, но если бы они были названы «Мажором» и «Минором», то такие слова были бы более абстрактными и трудными для понимания ребёнка, а если акцент будет сделан на словах «счастье» и «грусть», дети смогут быстро оценить эмоциональный тонус музыки, которую они слышат. После того, как учитель поможет им сопоставить счастье и грусть с мажорными и минорными тональностями, дети смогут быстрее их запомнить и освоить. Обучая детей этим двум музыкальным произведениям, может начать с интуитивного представления о счастье и грусти, направляя начинающих пианистов к осмыслению понятий мажора и минора.

⁵ Слонимская Р. Н., Цзы Ин Линь. Фортепианное творчество Сергея Слонимского: традиция и новаторство. – СПб.: Нестор-История, 2017. – 184 с. (с. 60)

⁶ Слонимская Р. Н., Цзы Ин Линь. Фортепианное творчество Сергея Слонимского: традиция и новаторство. – СПб.: Нестор-История, 2017. – 184 с. (с. 60)

«Трустный день» представляет собой композиционную инверсию предыдущей миниатюры. Здесь происходит знакомство со сложным контрапунктом в занимательной форме. Переход основной мелодии из правой руки в левую подчеркнёт контраст образов соседних пьесок — веселой и печальной. В этих двух произведениях автор предлагает смешанную аппликатуру. Используется и такой прием, как смена пальцев на одной клавише (2-3 такты), а также предлагается позиция, когда безымянный и указательный палец лежат на черной клавише при совершенно спокойной кисти (6-й, 13-й такты). Эти позиции оказываются оправданными и органичными для молодого музыканта.⁷

В этом цикле композитор четко обозначил аппликатуру. Он надеется, что дети будут переставлять пальцы по строго установленным правилам, что также является доказательством того, что в этом сборнике уделяется больше внимания именно движению пальцами и освоению фортепианной аппликатуры.

Благодаря замыслу композитора дети поймут такой принцип, а также то, что аппликатуру можно быстро менять в соответствии с реальными потребностями. В дальнейшем изучении новых произведений дети смогут спонтанно пробовать разные аппликатуры. Когда только начинаешь обучение, каждая нота в клавише имеет аппликатуру. Однако позже, всегда можно столкнуться с каким-нибудь музыкальным произведением, в котором отмечены не все аппликатурные нюансы. В таком случае опыт изучения смешанных аппликатур, и наставления учителя помогут детям спонтанно мыслить и практиковаться в том, как найти подходящие аппликатурный вариант, когда он не указан в нотах.

Из приведенных выше примеров мы видим мастерский замысел композитора, который заключается в том, чтобы ребёнок мог освоить базовые исполнительские знания на инструменте в естественной и органичной форме и развивать беглость пальцев при игре простых музыкальных произведений. Обучающиеся игре на фортепиано найдут для себя основополагающие принципы, откроют необычные художественные формы, позволяющие минимальными средствами выразить характерные стороны современного окружающего мира.

Прежде чем изучать «Первый шаги на клавиатуре», следует обратить внимание на необходимость заранее освоить некоторые моменты: знание нот, расположение рук и их движение.

Хотя уже в процессе использования рук на инструменте дети применяют знания, заложенные композитором, но знание нот, расположение рук и их движение являются основой игры. Поэтому, прежде чем изучать «Первый шаги на клавиатуре», педагогу следует объяснить ребёнку основы игры на музыкальном инструменте.

Только эти моменты могут позволить правильно исполнить музыку, другими словами, выполнить самые основные исполнительские требования. Возьмем, к примеру, «правую руку»: если знать ноты, их можно легко найти их на клавиатуре «до, ре, ми, фа, соль, ля».

Выучите нотную грамоту и умейте их распознавать, включая её продолжительность: целую ноту, половинную ноту, четвертную ноту и восьмую ноту. Выучить и понять, что цифры в нотном листе обозначают пальцы, а не высоту звука. Освоить значение лиг, соединяющих ноты в тексте очень важно.

Фактически, знание теории музыки, по какому бы учебному пособию вы ни учились, — это то, что должен знать и понимать любой новичок. Первое произведение в «Первых шагах на клавиатуре» уже содержит много информации для новичков, что требует от учителя заранее ее понять и обобщить, а затем после максимального разъяснения приступить к официальному изучению музыки.

Педагог должен не только сам уметь играть и иметь правильно поставленные руки, но и уметь объяснить начинающему музыканту как осваивать инструмент. Учитель обязан объяснить и показать,

⁷ Слонимская Р. Н., Цзы Ин Линь. Фортепианное творчество Сергея Слонимского: традиция и новаторство. – СПб.: Нестор-История, 2017. – 184 с.

как двигать пальцами по клавиатуре, и рассказать ребёнку, где пальцы соприкасаются с клавишами, как расположить руки и какие при этом возникают ощущения.

Как только это будет сделано, можно приступить к изучению первого произведения.

В качестве примера учителю следует подготовить учащегося заранее: объяснить основы теории музыки, а после этого начинать обучение игре, чтобы он смог применять на практике усвоенные знания. По мере обучения уже в процессе практики дети могут опробовать те знания и методы, которые дают им учителя. Это позволит детям еще лучше закрепить, освоить основные принципы игры на фортепиано.

В цикле «Первые шаги на клавиатуре» обучающиеся игре на фортепиано найдут для себя основополагающие принципы, откроют необычные художественные формы, позволяющие минимальными средствами выразить характерные стороны современного окружающего мира. Цикл можно рекомендовать на начальном этапе обучения пианизму как один из лучших примеров фортепианной педагогической литературы для детей 6-8 лет.

Литература:

1. Слонимский, С. М. Первые шаги на клавиатуре [Ноты] / Сергей Слонимский. – Композитор • Санкт-Петербург, 2018. – 16 с.
2. Слонимский, С. М. Первые шаги пианиста: цикл детских пьес для фортепиано / Сергей Слонимский. – СПб.: Композитор Санкт-Петербург, 2021. – 20 с.
3. Слонимская Р. Н., Цзы Ин Линь. Фортепианное творчество Сергея Слонимского: традиция и новаторство. – СПб.: Нестор-История, 2017. – 184 с.

Чан Цянь

аспирант

Институт музыки, театра и хореографии

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет

им. А.И.Герцена»

e-mail: 22504213@qq.com

Chang Qian

Postgraduate student

Institute of Music, Theater and Choreography

The Herzen State Pedagogical University of Russia

БАМБУКОВАЯ ФЛЕЙТА В КИТАЕ XX ВЕКА: КОМПОЗИТОРЫ, ИСПОЛНИТЕЛИ, ПЕДАГОГИКА

Аннотация. Статья посвящена современным проблемам развития исполнительского искусства на традиционном древнекитайском духовом инструменте – бамбуковой флейте. Многотысячелетняя история бамбуковой флейты окутана мифологемами и легендами. Этому инструменту уделялось особое внимание музыкантов, философов, поэтов и художников. Но за последние 100 лет многое в истории китайской музыки многое изменилось, благодаря коренным социально-политическим изменениям в стране и творческому всплеску новой плеяды китайских композиторов, исполнителей и педагогов. В статье рассматривается длительный исторический процесс развития китайской музыкальной культуры и связанная с этим модификация бамбуковой флейты, как инструмента, отражающего веяния своего времени. Основной акцент в статье приходится на творческое переосмысление инструмента в новых социально-культурных условиях, при которых сопутствующие бамбуковую флейту древнекитайские мировоззренческие представления, связанные с бинарностью человеческого общества и миропорядка в целом (инь и янь), для современного исполнителя остались неизменными. Отсюда специфика творческих и педагогических установок в освоении древнейшего духового инструмента, основанных на симбиозе традиционных и современных принципов и методик китайской исполнительской, композиторской и педагогической практик.

Ключевые слова: бамбуковая флейта, китайская культура и музыка, музыкальная педагогика, произведения для бамбуковой флейты.

BAMBOO FLUTE IN CHINA OF THE 20TH CENTURY: COMPOSERS, PERFORMING MUSICIANS, PEDAGOGY

Abstract. This article is concerned with current issues regarding the development of the art of performance on the traditional wind instrument of ancient China – a bamboo flute. A several-thousand-year history of a bamboo flute is shrouded in mythologemes and legends. Musicians, philosophers, poets, and artists devoted special attention to this instrument. However, a lot of changes have taken place in the history of Chinese music over the past 100 years due to fundamental socio-political changes in the country and an outbreak of creative activities of a new group of Chinese composers, performing musicians, and educators. The article examines a long historical process of the development of Chinese music culture and related transformations of a bamboo flute as an instrument reflecting the spirit of its times. The article concentrates on the creative rethinking of the instrument in a new sociocultural environment, in which the ancient Chinese paradigms involving the duality of the human society and the world order in general (yin and yang) and accompanying a bamboo flute remain unchangeable. Hence the specific character of artistic and pedagogical

attitudes to the mastering of the most ancient wind instrument that are based on the symbiosis of traditional and modern principles and methods of Chinese performance, composer, and pedagogical practices.

Keywords: bamboo flute, Chinese culture and music, music pedagogy, pieces for bamboo flute.

Китайская бамбуковая флейта является древнейшим музыкально-духовым инструментом, широко распространенным в Китае по сей день. Это один из старейших инструментов с богатыми культурными традициями музицирования. Бамбуковая флейта занимали важное место в культурной жизни Китая: ритуально-обрядовые действия, культовые виды искусства, сопровождение в хореографии и музыкальных театрах (китайская опера). Возникший в 1950-х годах интереса к китайским традиционным духовым инструментам повлекло за собой восстановление производства по изготовлению этих инструментов.

Уникальность китайской бамбуковой флейты в музыкальной культуре Китая определяется универсальностью сферы ее применения и распространения как в крестьянском быту, так и при императорском дворе. Музыка в Китае имела особое значение и считалась сакральной. По многочисленным письменным свидетельствам в период правления династий Восточная Чжоу (770-221 годы до н.э.) и Хань (206-220 годы н.э.) в Древнем Китае наблюдался необычайный подъем культуры и искусства, связанный с легендарным собирателем народных ценностей, ученым и поэтом – Конфуцием (孔子 551-479 до н.э.)⁸, который отождествлял музыку с микрокосмосом, воплощающий в человеческом пространстве модель Великого Космоса. В изречениях философа можно найти слова о том, что прекрасная музыка способствует истинному государственному устройству, в связи с чем был создан специальный институт правительственных чиновников, так называемых собирателей поэтического и песенного фольклора. Конфуцианство существенно повлияло на образно-интонационный строй китайской музыки, глубоко пропитанной символикой и метафизикой.

После смерти Конфуция ситуация в стране разительно изменилась; на многие годы в Китае воцарилась монгольская династия, существенно сместившие приоритеты во всех сферах искусства, в том числе и музыкальной. Возрождением интереса к музыке ознаменована эпоха правления династии Цин (1644-1911), в которой сформировались и утвердились две равноправные исполнительские традиции Китая: Южная и Северная. Тенденции к разделению музыкально-исполнительских и композиторский школ зародились еще в конце правления династии Мин (1368-1644) примерно с 1600 года. Начиная с середины правления последней китайской династии Цинь (1644-1911) в Китае наблюдается расцвет педагогики и методических трактатов, посвященных начальному обучению игре на различных музыкальных инструментах.

В методиках много внимания уделялось совершенствованию исполнительского мастерства, тонкости и виртуозности и т.д., до этого все технические навыки передавались устно из поколения в поколение. Написанию методических трактатов и появлению первых нотных сборников способствовало развитие полиграфической промышленности в стране и унификация нотации, которая отличалась узколокальной особенностью. В методической и нотной литературе информация об исполнительских традициях, в том числе и на китайских духовых инструментах, впервые появилась в издании, подготовленном Хуа Чупин «Неизвестные сочинения Северной и Южной школ»⁹. Так, музыка для бамбуковой флейты Южной и Северной школ сильно отличались, потому что две совершенно

⁸ Древнекитайский философ, учение которого оказало глубокое влияние китайскую эстетику и мировоззрение, став основой философской системы, известной как конфуцианство. Конфуций известен как основатель первого китайского университета, а его изречения о правилах поведения князей, чиновников, воинов и крестьян распространилось в Китае очень и прочно. Настоящее имя Конфуция – Кун Цю, в литературе – Кун цзы (цзы – учитель). В свои 20 лет он стал широко известен как профессиональный педагог и основатель интеллектуальной жизни Китая под названием «Сто школ».

⁹ Хуа Чупин Неизвестные произведения Северной и Южной школ. – Уси, 1819.

автономные школы территориально не пересекались. Спустя много веков выдающиеся музыкальные деятели XX века Лу Чуньлин и Чжао Сунтин (Южная школа), Фэн Цзышунь, Лю Гуаньюэ, Кун Цзяньхуа, Ван Течуй, Лю Сэн (Северная школа) отразили все основные позиции традиций Южной и Северной школ в своих произведениях для бамбуковой флейты, что на сегодняшний день вызывает немалый интерес.

Начиная с 1800 г. до образования Китайской Народной Республики в 1949 г. в стране не было выработано единого фундамента для дифференциации исполнительских школ. Вместо этого в традиции китайского исполнительства было распространено деление на традиционные исполнительские школы по территориальному принципу, что естественным образом сказалось на диалектных особенностях звукоизвлечения на бамбуковой флейте и на ее репертуаре, основанном, в первую очередь, на местных календарно-обрядовых или церемониальных праздниках.

Кроме того, с XVI века до середины XIX века историко-политические предпосылки подготовили почву для появления западноевропейского искусства в Китае¹⁰. С середины XIX в. начинается новый отчет преобразований в Китае, повлекших за собой кардинальные изменения во всех сферах жизни, а также в области музыкальной культуры, которые можно выделить на следующие периоды:

- 1) период до 1949 г. – падение династии Цинь в 1911 г., Первая мировая война 1914-1918 гг., между двумя мировыми войнами 1919-1937 гг., военные события 1937-1949 гг.;
- 2) образование Китайской народной Республики с 1949 по 1966 гг.;
- 3) Культурная революция 1966-1976 гг.;
- 4) окончание Культурной революции по настоящее время с 1977 г.

Первый период был наиважнейшим этапом в становлении и развитии китайской национальной музыкальной композиторской и педагогической деятельности; мощными темпами происходило наращивание темпа развития западноевропейского музыкального искусства во всех направлениях, появлялись профессиональные музыкальные учебные заведения, была заложена база по формированию учебно-методической литературы, библиотек и образовательных программ. В этот период, связанный с повышенным национальным самосознанием, начинается процесс формирования национальных композиторских школ, в которых «можно выделить три этапа: робкие шаги по синтезу национальной и западной композиции, синтез на равных и авангардные поиски»¹¹. Современные исполнители на бамбуковой флейте зачастую пытаются расширить диапазон возможностей инструмента, используя приемы игры современной европейской флейты. Между тем, с появлением новых художественных композиций и ростом технического уровня изготовления инструментов в Китае, в частности, бамбуковой флейты, традиционная музыкальная культура не потеряла своей значимости и важности для современного человека.

В период 1949-1966 гг. отмечается повсеместное распространение европейского музыкального образования и появление консерваторий. В этот период появляется большое количество произведения для бамбуковой флейты, которые на первоначальном этапе составляют обработки народных песен с программными названиями. Здесь наблюдается динамика двух противоположно направленных музыкальных тенденций: модернизация и аутентичность. Так, с 1953 г. инструменты семейства бамбуковой флейты появляются на концертной сцене в качестве сольных инструментов, ознаменовав тем самым новый этап в развитии исполнительского искусства данного инструмента.

Наиболее значительные произведения этого периода, композиторов и исполнителей на бамбуковой флейте – Фэн Цзышунь, Лу Чуньлин, Ху Цзиньцюань Ху Тяньцюань, Ян Хайдэн, Лю

¹⁰ В особенности это касается периода опиумных войн в Китае: Первая опиумная война 1840-1842 гг., Вторая опиумная война 1856-1860 гг.

¹¹ Юнусова В.Н. Взаимодействие символики звука и цвета в произведениях Тан Дуна // Международная научно-практическая конференция Галеевские чтения «Прометей» – 2012. – Казань, 6-8 апреля 2012 г. С. 546.

Куаньжэнь, Жень Тунсян и др., написаны с использованием национального музыкального материала, в котором угадываются попытки соединения с европейскими приемами развития. Отметим, что в китайской музыкально-композиторской практике сложилась традиция, где сами композиторы являются профессиональными исполнителями на музыкальных инструментах, а также педагогами, которые в работе с учениками десятилетиями оттачивают свои методические наработки. Китайские композиторы, создавшие необходимый фундаментальный репертуар для бамбуковой флейты, ставший впоследствии классикой китайской музыкальной культуры, внесли большой вклад в развитие духового искусства.

История самой бамбуковой флейты насчитывает несколько тысячелетий и, естественно, за такой огромный период исполнительское искусство накопило богатейший опыт профессиональных приемов и навыков для многочисленных разновидностей данного семейства инструментов. Название флейты указывает на материал, из которого она изготавливается – бамбук, который в представлении китайцев является священным растением, олицетворяющим вечную жизнь¹². Традиционные бамбуковые флейты окутаны мифологемами и связаны с древнекитайской двенадцати-звучной музыкальной системой Люй-люй, где каждому звуку соответствует определенный вид флейты, настроенной по полутонам. Письменные свидетельства существования бамбуковой флейты приводят нас к XII-XI векам до н.э., где описывается, что китайцы использовали куань (флейта из тростника) и сяо (флейта с выдувным концом), в XI веке до н.э. были известны разновидности бамбуковой флейты – чи, юэ и ци¹³ и известен термин шуди – дословно «бамбуковая флейта»¹⁴.

Выразительные качества бамбуковой флейты во многом обусловлены широким диапазоном и богатой нюансировкой, отсюда необычайно богатый жанровый спектр произведений, который исполняются на инструменте: от протяжных народных напевов до характерных танцевальных наигрышей. Популяризация инструмента и обучение игры на нем в современных условиях неизбежно сопровождается изучением музыкальной истории Китая, что, собственно, и происходит на курсах исполнительского мастерства на бамбуковой флейте.

Современная педагогическая практика обучению игре на бамбуковой флейте в Китае основана на преемственности передачи традиционных знаний в области искусства бамбуковой флейты с подключением современных технологий обучения: цифровые записи, профессиональные сайты, посвященные инструменту, его истории, творчеству выдающихся композиторов, исполнителей и педагогов. Системный подход к изучению инструмента и подключение исторических справок является обязательным условием для успешного процесса обучения искусству бамбуковой флейты¹⁵.

Современные китайские композиторы, педагоги и профессиональные исполнители на бамбуковой флейте в равной степени сочетают культуру исполнительского мастерства многотысячелетней китайской традиции и западноевропейской музыкальной школы; традиционные методы построения композиций органично вплетаются в формообразовательный процесс современных исполнительских и композиционных приемов.

Наиболее прославившиеся композиторы и исполнители в области искусства бамбуковой флейты преподавали и преподают в высших учебных заведениях Китая, передавая свой бесценный опыт в фундаментальное развитие национальной флейтовой школы: Чэнь Саньцин – профессор Центральной консерватории (Пекин), Хан Голян (род. в 1963) – народный артист Китая, солист Китайского национального симфонического оркестра, педагог Центральной консерватории, Хэ Шэнци

¹² Известны также древнейшие китайские флейты из кости и нефрита, датированные 9 тыс. лет назад, найденные в 1987 г. в китайской провинции Хэнань.

¹³ Лю Цзайшэн История древнекитайской музыки в упрощённом изложении. – Пекин, 2007. С. 36.

¹⁴ У Чжао Чистый звук прошлого. – Сучжоу, 2006. С. 61.

¹⁵ Лянь Ицэнь Традиционное и европейское в современном флейтовом искусстве Китая: образование, исполнительство, репертуар / Диссер. на соискание ученой степени канд. искус. – Саранск: НИМГУ им. Н.П. Огарева, 2021. С. 16.

– педагог Шанхайской консерватории, Чжу Тунде – педагог, заместитель декана Центральной консерватории, Ли Сюэцюань – солист Центрального симфонического оркестра, директор Китайской ассоциации музыкантов, и президент Пекинского общества флейты, Хан Чжунцзе (1920-2018) – дирижер Шанхайского симфонического оркестра, Лу Чуньлин (1921-2018) – композитор, профессор Шанхайской консерватории, Лю Гуань Юэ (1918-1990) – солист «Театра песни и танца» в Тяньцзине, Вэньхуэй Се – руководитель оркестра флейт, Чэн Чжун (1919-2002) – профессор Тяньцзиньской консерватории, Фэн Цзышунь (1904-1987) – известный солист, композитор, Чжана Чуань Хао – солист и композитор.

В заключении отметим, что в искусстве музицирования на бамбуковой флейте существует существует недавняя практика ансамблевой формы исполнения на бамбуковых флейтах. Это, так называемый, Оркестр китайской бамбуковой флейты 中国竹笛乐团, основанный известнейшим исполнителем на бамбуковых флейтах ди и сяо – Чжан Вэйлян. Своим творчеством музыкант популяризировал флейтовую музыку современных китайских композиторов, что невероятно усилило интерес китайской публики к традиционной музыке и древнейшему инструменту.

Интеграция китайской музыкальной традиции в современную музыкальную культуру прошла успешный путь и продолжает развиваться уверенными темпами, завоевывая интерес и успех на мировой музыкальной сцене.

Литература:

1. Ван Цзычу, Сю Хайлинь Музыкальные инструменты. – Шанхай, 2001. – 276 с.
2. Ло Пин Краткая история искусства игры на флейте // Научно-техническое богатство Китая. – Пекин, 2010. С. 12-24.
3. Лю Цайшэн История древнекитайской музыки в упрощённом изложении. – Пекин, 2007. – 470 с.
4. Лянь Ицэнь Традиционное и европейское в современном флейтовом искусстве Китая: образование, исполнительство, репертуар / Дис. ... канд. искусствоведения. – Саранск: НИМГУ им. Н.П. Огарева, 2021. – 198 с.
5. Музыкальные инструменты Китая: иллюстрированный очерк / Ред. и доп. И.З. Алендера. – М.: «Музгиз», 1958. – 51 с.
6. Сяо // Музыкальные инструменты: энциклопедия. – М.: «Дека-ВС», 2008. С. 555.
7. У Чжао Чистый звук прошлого. – Сучжоу, 2006. – 168 с.
8. Цзи Яньи Китайская бамбуковая флейта: история и конструктивные особенности // Проблемы музыкальной науки // Music Scholarship, 2021. № 2. С. 86-93.
9. Ху Ципин Исследование китайской традиционной культуры гуаньлюй. – Шанхай, 2003. – 425 с.
10. Хуан Шуай, Хватова С.И. Возрождение искусства исполнения на традиционном китайском духовом инструменте бамбуковая флейта ди // Культурная жизнь Юга России. № 1 (76), 2020. С. 37-40.
11. Чанг Дунгминг Говоря о прошлом и настоящем сяо и ди // Журнал музыкальных инструментов. – 2019. – № 6. С. 30-33.
12. Чэнь Цзяньхуа Справочник по духовым инструментам. – Шанхай: Шанхайское муз. изд-во, 1999. – 296 с.
13. Юнусова В.Н. Взаимодействие символики звука и цвета в произведениях Тан Дуна // Международная научно-практическая конференция Галеевские чтения «Прометей» – 2012. – Казань, 6-8 апреля 2012.
14. Янь Пин К вопросу о влиянии формы и структуры флейты на развитие искусства // Музыка Северного Китая. Хэйлунцзян, 2011. С. 7-11.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Агеева Э. С.

аспирант

кафедра методологии и технологий педагогики музыкального образования

имени Э.Б. Абдуллина

факультет музыкального искусства Института изящных искусств

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

e-mail: elina_canto@mail.ru

Ageeva E.S.

postgraduate student

of the Department of Methodology and Technology of Music Education

named after E.B. Abdullin, Faculty of Musical Art, Institute of Fine Arts

Moscow State Pedagogical University

ПРОБЛЕМА ОБРЕТЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Автор статьи отмечает, что психологическая устойчивость даёт возможность эффективно функционировать человеку в различных сферах деятельности, и, как следствие, способствует становлению его личностной зрелости. Тема психологической устойчивости обучающегося по направлению музыкальное образование, включает в себя сложный и многомерный феномен, заслуживающий специального исследования. Соответственно, обнаруживается проблема поиска факторов формирования психологической устойчивости личности в условиях музыкально-педагогической подготовки. Обосновывается важность организации процесса обучения музыкантов с учетом их индивидуальных личностных характеристик, при котором наблюдается пересечение с человекоцентрированным подходом К. Роджерса. Отмечается, что такие качества, как конгруэнтность, само-знание, самопринятие и самоощущение личности могут способствовать стабилизации эмоционального состояния, формированию психологической устойчивости музыканта.

Ключевые слова: психологическая устойчивость, музыкант, музыкально-педагогический процесс, конгруэнтность, само-знание, самопринятие и самоощущение.

THE PROBLEM OF GAINING PSYCHOLOGICAL STABILITY IN THE MUSICAL AND PEDAGOGICAL PROCESS

Abstract. The author of the article notes that psychological stability makes it possible for a person to function effectively in various fields of activity, and, as a result, contributes to the formation of his personal maturity. The topic of psychological stability of a student in the field of music education includes a complex and multidimensional phenomenon that deserves special research. Accordingly, the problem of finding factors for the formation of psychological stability of a personality in the conditions of musical and pedagogical training is revealed. The importance of organizing the process of teaching musicians, taking into account their individual personal characteristics, is substantiated, in which there is an intersection with the human-centered approach of K. Rogers. It is noted that such qualities as congruence, self-knowledge, self-acceptance and self-

perception of a personality can contribute to the stabilization of an emotional state, form the psychological stability of a musician.

Keywords: psychological stability, musician, musical and pedagogical process, congruence, self-knowledge, self-acceptance and self-perception.

Понятие «психологическая устойчивость» является предметом изучения исследователей различных направлений психологической науки, вместе с тем в момент рассмотрения психических свойств и особенностей человека наблюдается её взаимосвязь с философией. Дело в том, что эта категория достаточно сложна и требует более детального исследования, но для того, чтобы ближе к ней подойти, следует разобраться с такими многогранными понятиями, как «субъект» и «личность», так как психологическая устойчивость может быть растолкована как субъектное и субъективное состояние, с одной стороны, или как свойство личности, с другой. Эти понятия исторически возникли в разное время и раскрывались по-разному в многочисленных фундаментальных психологических, педагогических, философских, биологических и социологических исследованиях.

С позиции истории философии понятие «субъекта» и «объекта» могло утвердиться только с самосознанием человека как личности. Основываясь на культурном наследии древнейших цивилизаций, приходим к выводу, что до появления христианства такого понятия, как «личность» и синонимичных ему не было. Так, из диалогов Платона становится очевидным, что Сократом движет не «его мнение», что свойственно личности, а «внутренний демон» или Боги. К примеру, каждый житель Афин был движим «по воле богов» [1].

Единый Бог христиан становится первым личностным Богом, это говорит о том, что судьба больше не является Фатумом, а человеку предоставляется свобода права выбора в свершении Добра или Зла, следовательно, начинается формирование субъективного (личностного) отношения к миру и процессу познания. На основе этого сформировались две стороны познавательных отношений: субъект и объект. Таким образом, основным отличием субъекта и объекта является то, что первый есть познающий, а второй – познаваемый. «Рассудок не черпает свои законы (a priori) из природы, а предписывает их ей» [2, с. 16]», – произнесёт И. Кант и откроет активную, творческую сторону субъекта-исследователя.

Осмысление данного феномена приобрело всё большую значимость в методологии современного научного познания. К примеру, исходя из научных представлений о субъекте психолога, философа А.В. Брушлинского, становится понятно, что субъект – это целостность сложнейших качеств: психических процессов сознания и бессознательного, их свойств. Рождаясь, человек не есть субъект, он становится им в период развития, общения и во время иных видов активности. Соответственно, как считал исследователь, субъектом является не психика человека, а человек, который владеет ею и осуществляет ту или иную деятельность [3, с. 61-63].

Понятия «субъект» и «субъектность» в своей работе рассматривает психолог, профессор В.И. Слободчиков, где в контексте философско-психологического осмысления субъектность имеет связь с возможностью человека превращать собственную жизнь в предмет практического преобразования, что даёт ему возможность стать действительным субъектом, распоряжающимся своей жизнью [4, с. 215].

В свою очередь, доктор психологических наук, профессор В.А. Петровский, определяет, что субъект «заключает в себе источник своего существования» [5, с. 62], иными словами, быть субъектом – это являться «причиной себя». Таким образом, учёный приводит четыре характеристики субъекта:

- субъект – это целеустремленное существо;
- субъект обладает способностью рефлексии;
- субъект свободен во всех процессах и собственных действиях;

■ субъект развивается и имеет возможность функционировать в непредсказуемой среде [5, с. 62-63].

Систематизируя воззрения исследователей [3; 4; 5], мы можем сделать вывод, что субъект – это познающий индивид, умеющий свободно действовать, мыслить, созидать, рефлексировать, творить, увеличивая собственный «духовный багаж»; автор своей жизни, тот, кто её живет «от первого лица», последовательно проникая в скрытые сущности явлений.

Каковы же особенности личности? Процесс развития личности на различных этапах онтогенеза исследован в трудах психолога Б.Г. Ананьева. По мнению учёного, становление личности всецело взаимосвязано с исторической эпохой, в которой он существует. Б.Г. Ананьев определяет личность «как объект общественного развития» [6, с. 231], её формирование синхронно с действующим строем общества, в связи с этим изучение феномена личности является «историческим исследованием» [6, с. 231], по мнению психолога, личность всегда «конкретно-исторична» [6, с. 231]. Возвращаясь к истокам античной философии, Б.Г. Ананьев отмечал, что личность – «микрокосм, отражающий и представляющий в себе макрокосм – общество, природу, мир в целом» [6, с. 274].

Важной представляется точка зрения А.Н. Леонтьева, утверждавшего, что на становление личности влияет социальное окружение, «личность не есть целостность, обусловленная генотипически: личностью не рождаются, личностью становятся» [7, с. 85]. Разумеется, генотипический аспект – неперемное условие формирования личности, однако окружение и социальная среда оказывают весомое влияние в его становлении и развитии.

Определив особенности категорий «субъект» и «личность», в контексте нашей работы целесообразно разобраться с тем, как личность может адаптироваться в предлагаемых условиях, переносить эмоциональные нагрузки в процессе реализации профессиональной деятельности без вреда своему здоровью. В педагогике и психологии исследуется проблема «психологической устойчивости личности». В.Э. Чудновский определял понятие «устойчивость» как «активность самоорганизации» [8, с. 14]. Основа психологической устойчивости личности, по мнению психолога, «характеризуется способностью личности эмансипироваться от ситуации» [8, с. 29]. Психологическая устойчивость личности студента, обучающегося по направлению музыкальное образование, включает в себя более сложный и многомерный феномен, заслуживающий специального исследования. Данная тема актуальна с позиции научной концептуализации феномена «психологическая устойчивость» в контексте педагогики и психологии музыкального образования, а также для поиска практико-ориентированных методов арт-педагогики, перспективных для разработки в сфере высшего образования.

Выдающиеся музыканты упоминали в своих работах о том, что, несмотря на огромный сценический опыт, все равно испытывали волнение перед выходом на сцену, однако в книгах, методических разработках отечественных и зарубежных пианистов, вокалистов, музыковедов таких как, Л.А. Баренбойм [9], Г.П. Вишневская [10], Г.Г. Нейгауз [11], С.И. Савшинский [12], С.Е. Фейнберг [13], Ф.И. Шаляпин [14] и др. содержится широкий эмпирический материал – важные советы по психологической подготовке исполнителя к выступлению, адаптации к сценическому стрессу, которые могут быть применимы для формирования психологической устойчивости музыканта. Тем не менее, как показывает анализ работ, крайне затруднительно найти какой-либо однозначный фактор формирования психологической устойчивости личности в условиях музыкально-педагогической подготовки. На сегодняшний день существуют различные методологические подходы к изучению проблем в области педагогики и психологии музыкального образования, которые разработаны и описаны в работах В.И. Петрушина [15], А.В. Тороповой [16], А.М. Федоровой-Гальберштам [17], Ю.А. Цагарелли [18], Г.М. Цыпина [19] и др. Психологическую устойчивость соотносят с «готовностью к сценической деятельности, надежностью психомоторики исполнительского аппарата музыканта, с эмоциональным благополучием в профессии» [20, с. 212].

Постараемся разобраться, что же требуется педагогу-музыканту для решения обозначенной нами проблемы? В своей работе А.В. Торопова определила музыкально-педагогические принципы, которые направлены на закрепление у обучающегося «творческих состояний сознания» [16, с. 93] и исключение психологического давления «нетворческих состояний» [16, с. 93]. Исследователь обращает внимание на то, что педагогу-музыканту необходимо принимать личность обучающегося, учитывая его индивидуальные особенности, поощряя внутренние побуждения к творческим проявлениям; применять невербальные методы передачи творческой деятельности; формировать латеральное – нестандартное, оригинальное, а также ассоциативное мышление; ориентироваться на ценность эмоционального энерговывыгрыша после урока, выступления посредством творческого самовыражения эмоций обучающегося в музыкальной деятельности и т.д. [16, с. 93-95]. Основываясь на выше представленных принципах и руководствуясь ими, педагог способен внести значимый вклад в эмоциональное благополучие своих воспитанников.

Ю.А. Цагарелли рассматривает категорию психоэмоциональной устойчивости музыканта как уравновешенность психики в экстремальных ситуациях. Например, если исполнитель обладает низкой психоэмоциональной устойчивостью, остро выраженным беспокойством и неспособностью контролировать свои чувства и эмоции, возникает высокая вероятность приобретения психосоматических заболеваний, эмоциональных срывов и других психологических расстройств [18, с. 121-122].

Исследователь пишет о том, что отдельное внимание следует уделять устойчивости мышления «как способности не изменять соотношение его компонентов под влиянием экстремальной ситуации» [18, с. 122]. Неустойчивость мышления выражается в его перенастройке в аналитическую (абстрактно-логическую) или, напротив, в эмоционально-образную сторону. Чрезмерная взвешенность действий, медлительность, нерешительность характерна для аналитического мышления в экстремальной ситуации, в связи с этим у музыканта возникает чувство подавленности, разочарования в собственных силах. Как считает Ю.А. Цагарелли, перенастройку мышления в сторону аналитики можно соотнести с «реакцией кролика» [18, с. 122] – чрезмерной сломленностью и бессилием в борьбе со стрессом. Ровно как перенастройку в эмоционально-образную сторону во взаимосвязи с психоэмоциональной напряженностью можно сопоставить с «реакцией льва» [18, с. 123]. Это состояние выражается в поспешности, мгновенном принятии решений, повышенной активности, несколько агрессивном поведении. Следовательно, у музыканта может наблюдаться небрежность в исполнении нотного материала, легковесность в процессе разучивания произведения, неадекватная эйфория.

В прежде изданной работе [21], рассматривая вопрос погружения в музыкальное интонирование как процесс обретения психологической устойчивости с позиции педагогики и психологии музыкального образования, способность осмысленного интонирования мы трактовали «как особое отношение к формированию звука, которое связано с содержательно-эмоциональным наполнением музыкального движения тонов и фразы» [21, с. 216]. Согласно исследованию Б.Р. Иофиса, «для осуществления успешной музыкально-педагогической деятельности необходимо иметь представление о музыке как о целостном феномене <...> необходимую базу для этого можно найти в интонационном подходе» [22, с. 105]. Феномен интонирования является одним из самых сложных и значимых средств музыкальной выразительности в процессе подготовки музыкантов, иногда теряющих в момент выступления большую часть своих лучших качеств, в том числе и из-за психологической неустойчивости. На наш взгляд, погружение музыканта в этот процесс способствует его творческому преобразению через откровение и освоение иных состояний Я, где Я выступает «знаком личности, средством обозначения чувственного телесно-психического эго» [23, с. 369]. Я открывает для себя состояние Другой Я, в связи с этим, наблюдается расширение собственных возможностей музыканта, оба Я входят в организацию друг друга, Другой оказывает содействие в том, чтобы личность могла понимать, чувствовать, воображать, видеть, открывать и актуализировать свой потенциал, «даёт место в

мире для её творений, определяет её роль в сообществе создателей культуры» [23, с. 372]. Так, согласованность Я и Другого помогает достигнуть постепенного раскрепощения «состояния по умолчанию» музыканта. Приобретённый опыт творческого преобразования через интонирование способствует пониманию, управлению и стабилизации эмоционального состояния музыканта, формированию его психологической устойчивости. На основании вышеизложенного, музыкант превращается из формального исполнителя в творца новой реальности – инобытия [24, с. 98] через искусство интонированного смысла.

Авторы, с исследованиями которых мы ознакомились, подчеркивают, что благоприятное психологическое состояние, уравновешенность психики влияют на успешность профессиональной деятельности музыканта, но в музыкально-педагогической работе мало изученным остается вопрос фактора индивидуальности музыканта, вносящего вклад в становление интегрального качества психологической устойчивости и чётких задач в процессе обучения, которые были бы направлены на её формирование в учебном процессе у музыкантов с учетом индивидуальных личностных характеристик. Здесь мы наблюдаем пересечение с человекоцентрированным подходом К. Роджерса, в котором заключены три основные установки, способствующие позитивному становлению личности и его эмоциональному благополучию в различных сферах бытия [25]:

- безусловное принятие себя (самопринятие) и других;
- конгруэнтность (ощущение личной аутентичности, способность быть открытым переживаемым опытам, чувствам и эмоциям в их естественном проявлении, без искажений);
- эмпатическое понимание.

Процесс рефлексии эмоций способствует снятию напряжения, эффективной адаптации, личностному росту, социальной зрелости, открытости новому опыту, доверию своим чувствам и высокой творческой активности. Стало быть, что психологическая устойчивость личности имеет связь с самопринятием и самоощущением себя. В своей работе «Психология творческой деятельности. Музыка и другие искусства» Г.М. Цыпин предлагает формулировку «само-знание» [19, с. 54] как актуализацию себя, своих творческих возможностей и ресурсов; создание позитивного душевного настроения. Таким образом, через само-знание музыканта – всестороннее исследование самого себя – происходит преобразование таких состояний, как самопринятие и самоощущение.

Само-знание, с одной стороны, даёт возможность музыканту изучить себя, субъективный мир, определить свою личностную идентичность, индивидуальный стиль, сильные и слабые стороны, с другой, путь к само-знанию учит формулировать вопросы, адресованные к себе, отвечая на которые индивид способен прийти к самопринятию, самоощущению. Что касается этих состояний, по мысли К. Роджерса [25], принимая себя человек в большей степени принимает и других. Психолог вводит понятие «конгруэнтность» как способность принятия личного опыта и переживаний. Такая положительная установка может помочь музыканту испытывать спокойное удовлетворение от собственной деятельности, а через негативный опыт определять области, в которых необходимо планомерно развиваться в профессиональной деятельности, что, по нашей гипотезе, может укрепить психологическую устойчивость обучающихся.

В качестве завершения приведённых в данной статье размышлений обозначим, что формирование психологической устойчивости является неотъемлемой частью образовательного процесса и развития личности музыканта. Мы приходим к выводу, что именно психологическая устойчивость даёт возможность эффективно функционировать человеку в различных сферах деятельности, и, как следствие, способствует становлению его личностной зрелости. Экстраполируя проблему в сферу педагогики музыкального образования, мы можем строить модели и выдвигать гипотезы об оптимальных условиях формирования и развития психологической устойчивости в процессе профессионального обучения.

Итак, руководствуясь принципами, которые направлены на закрепление у обучающихся «творческих состояний сознания», устойчивость мышления, качественная профессиональная подготовка, понимание важности искусства интонирования, глубокая концентрация – это те факторы и сопряженные задачи обучения, которые помогут снизить напряженность, раскрыть творческие способности и потенциал обучающихся. Конгруэнтность – качество, которое развивается благодаря проживанию личностного опыта, выражению своих подлинных состояний, в конечном итоге, способствует развитию само-знания, самопринятия и самоощущения личности, тех качеств, которые могут стабилизировать эмоциональное состояние, сформировать психологическую устойчивость музыканта.

Литература:

1. Платон. Полное собрание сочинений в одном томе. М.: Альфа-книга, 2023. 1311 с.
2. Кант И. Изречения / сост. и науч. ред. В.Н. Брюшинкин. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. 91 с.
3. Брушлинский А.В. Психология субъекта. М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алтейя, 2003. 272 с.
4. Слободчиков В.И. Исследовательская деятельность в контексте субъектнодеятельностного подхода // Исследовательский подход в образовании: проблема подготовки педагога. Научно-методический сборник. Общероссийское общественное Движение творческих педагогов «Исследователь»; под общей редакцией А.С. Обухова. 2012. С. 215-217.
5. Петровский В.А. Индивидуальность, саморегуляция, гармония // Московский психотерапевтический журнал, 2008. № 1 (56). С. 60-90.
6. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2018. 288 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
8. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование. М.: Педагогика, 1981. 208 с.
9. Баренбойм Л.; Перунова Н. Путь к музыке. М.: Советский композитор, 1988. 168 с.
10. Вишневская Г.П. Галина. История жизни. М.: Никая, 2017. 800 с.
11. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. М.: Дека-ВС, 2021. 332 с.
12. Савшинский С.И. Режим и гигиена работы пианиста. М.: Планета музыки, 2022. 124 с.
13. Фейнберг С.И. Пианизм как искусство. М.: Планета музыки, 2022. 560 с.
14. Шаляпин Ф.И. Маска и душа. М.: АСТ, 2023. 348 с.
15. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учебник и практикум для вузов. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2023. 380 с.
16. Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования: учебник для вузов. 4-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2023. 190 с.
17. Федорова-Гальберштам А.М. Музыкальная психология. М.: Человек, 2013. 631 с.
18. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. СПб.: Композитор, 2008. 212 с.
19. Цыпин Г.М. Психология творческой деятельности. Музыка и другие искусства. М.: Юрайт, 2023. 203 с.
20. Агеева Э.С. Психологическая устойчивость как профессиональное качество личности в музыкально-исполнительской деятельности // Традиции и инновации в современном культурно-образовательном пространстве: материалы XIII Международной научно-практической конференции, г. Москва, 7 ноября 2022 г. / под науч. ред. Л.А. Рапацкой; ответ. ред. В.В. Гетьман; ред. кол. Т.И. Бакланова, Н.И. Дружкова, Е.А. Шкапа. Москва: МПГУ, 2023. С. 211-216.

21. Агеева Э.С. Погружение в музыкальное интонирование как процесс обретения психологической устойчивости исполнителя // Искусство в образовании, образование в искусстве: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (24–27 марта 2023 г., г. Пермь) / науч. ред. Н.В. Морозова; Перм. гос. гуманитар. -пед. ун-т. Пермь, 2023. С. 215-219.

22. Иофис Б.Р. Модель интонационной формы музыки как основа содержательного единства музыкально-теоретического образования // Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование. 2014. № 3 (7). С. 103-112.

23. Старовойтенко Е.Б. Персонология: жизнь личности в культуре. М.: Академический проект, 2015. 431 с.

24. Дорфман Л.Я. Эмоции в искусстве: теоретические подходы и эмпирические исследования. М.: Смысл, 1997. 424 с.

25. Rogers C. On encounter groups. N.Y.: Harper and Row, 1970, 168 pp.

Делий П.Ю.

Заслуженный артист России, кандидат педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой оркестрового исполнительства и дирижирования
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
e-mail: artmaestro-ru@yandex.ru

Deliy P. Y.

Honored artist of Russia, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor
Head of the Department of Orchestral Performance and Conducting
Moscow State Institute of Culture

ГЕНЕЗИС И ЭВОЛЮЦИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ НА ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются предпосылки системно-исторического исследования становления и развития отечественной системы профессионального образования исполнителей на оркестровых духовых инструментах. Несмотря на то, что само искусство духового исполнительства в нашей стране неоднократно выступало объектом историологических и искусствоведческих исследований, профессиональное образование духовиков ранее не попадало в эпицентр научного исследования. В тоже время наблюдаемые в данной сфере деструктивные трансформации побуждают внимательно изучить этапы становления русской духовой школы с целью выявления факторов, приведших к ее стагнации. По итогам исследования предложена авторская периодизация истории развития отечественной духовой школы, отражающая основные этапы ее трансформации в изменяющихся внешних условиях.

Ключевые слова: отечественная система профессиональной подготовки духовиков, кризис русской духовой школы, история русской духовой школы, актуальные проблемы духового исполнительства, история образования духовиков.

THE GENESIS AND EVOLUTION OF THE RUSSIAN SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION OF WIND INSTRUMENT PERFORMERS: THEORETICAL ASPECTS OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

Abstract. The article considers the prerequisites for a systematic historical study of the formation and development of the national system of professional education of performers on orchestral wind instruments. Despite the fact that the art of brass performance in our country has repeatedly been the object of historiological and art criticism studies, the professional education of brass workers has not previously fallen into the epicenter of scientific research. At the same time, the destructive transformations observed in this area encourage us to carefully study the stages of the formation of the Russian brass school in order to identify the factors that led to its stagnation. Based on the results of the study, the author's periodization of the history of the development of the national brass school is proposed, reflecting the main stages of its transformation in changing external conditions.

Keywords: russian brass band training system, the crisis of the Russian brass band school, the history of the Russian brass band school, current problems of brass performance, the history of the formation of brass bands.

Современное состояние отечественной системы профессионального музыкального образования позволяет говорить о том, что его реформирование несколько затянулось и пока не привело к каким-либо ощутимым положительным результатам. Применительно к исполнительству на оркестровых духовых музыкальных инструментах, по мнению целого ряда авторитетных представителей данной сферы искусства, позитивных сдвигов пока нет. Этот сегмент музыкального образования продолжает разрушаться на фоне непрекращающихся дискуссий и споров о том, как возродить русскую духовую школу и систему образования, лежащую в ее основании. Среди актуальных вопросов, можно выделить три основных:

1. Какой путь реформирования отечественной системы профессионального музыкального образования считать прогрессивным и оправданным: взять за основу опыт тех стран, где профессиональное музыкальное образование демонстрирует стабильно высокие результаты или же искать пути сохранения своей образовательной модели, адаптируя ее к изменившимся условиям. И у той, и у другой позиции есть свои сторонники и противники. Так целая группа отечественных деятелей музыкального искусства и образования (Д. Мацуев, Е. Мечетина, А.О. Аракелова и др.) выступает за сохранение детской музыкальной школы, как уникального явления в мировой практике музыкального образования. В противовес их позиции приводится аргумент о том, что в странах, с развитой системой музыкального образования, нет аналогов нашей ДМШ, и основным элементом образовательной конструкции являются разнообразные музыкальные факультативы, интегрированные в систему общего начального и среднего образования. По такой модели существует начальное музыкальное образование в США и целом ряде стран Европы и Азии;

2. Возможен ли тотальный сдвиг всей системы отечественного профессионального музыкального образования в новую смысловую локацию по единому алгоритму, или необходимо рассматривать и адаптировать каждую сферу музыкального искусства отдельно? Насколько алгоритмы модернизации, скажем, системы профессиональной подготовки пианистов и скрипачей могут быть применимы для духовиков? Существуют ли принципиальные различия между разными видами инструментального искусства, которые непременно должны учитываться при разработке стратегии и тактики их реформирования?

3. Какая концепция должна быть положена в основу начального музыкального образования – сохранившаяся со времен СССР профессионально ориентированная, преследующая целью подготовку кадров для профессионально исполнительской деятельности, или же общеразвивающая – ориентированная, в первую очередь, на будущего любителя музыки и всесторонне развитую личность вне идей ее последующего трудоустройства в сфере музыкального искусства?

История русской духовой школы самобытна и имеет уникальные традиции как в исполнительстве, так и в профессиональном образовании, которые не могут игнорироваться при проведении образовательных реформ. Рассмотреть с позиций дня сегодняшнего исторический путь, пройденный отечественной системой профессионального образования исполнителей на духовых инструментах необходимо в силу того, что «современные педагогические феномены могут быть поняты только в контексте их становления и развития, историческими результатами которых они являются» [1, с.31]. Обсуждая проблемы и перспективы работы диссертационных советов по педагогике, А.С. Белкин и Е.В. Ткаченко отмечают, что в настоящее время «остро ощущается дефицит исследований историко-педагогического характера... Длительное время остается невостребованным огромный научный потенциал выдающихся деятелей общего и профессионального образования, генезиса становления системы профессионального и общего образования в России» [2, с.120]. Необходимость исторических исследований становления и развития профессионального музыкального образования для решения проблем сегодняшнего дня Е.Н. Федорович объясняет тем, что оно образует корневую систему всего музыкального образования. Все музыканты, в том числе и работающие в системе общего музыкального

образования, являются профессионалами и несут традиции профессионального музыкального образования в своей деятельности [3, с.9].

История российского музыкального образования является относительно молодой отраслью педагогической науки. Вплоть до 30-х гг. XX столетия она развивалась внутри музыкознания или искусствоведения. Обособление истории музыкального образования и выделение её в отдельную отрасль педагогики происходит в России только в 30-50-х годах прошлого века. В этот период появляются и первые фундаментальные исследования истории профессионального музыкального образования, сосредоточенные преимущественно на изучении его отдельных отраслей – фортепианной, вокальной, скрипичной. В настоящее время интерес к изучению истории музыкального образования и профессионального образования музыкантов прослеживается в трудах А.О. Аракеловой, В.И. Адищева, Е.Э. Бахтияровой, В.В. Гетьман, С.И. Дорошенко, О.И. Передерий, Р.Н. Слонимской, Е.Н. Федорович и др.

По сравнению с другими музыкально-исполнительскими профессиями история искусства духового исполнительства стала изучаться в России значительно позже. В.В. Березин считает, что во многом это было связано «с культурной политикой государства, выстроившего иерархию музыкантов, среди которых исполнители на духовых инструментах традиционно занимали весьма скромное место» [4, с. 7]. Отправной точкой, положившей начало изучению истории данной сферы считается 1970 год, связанный с разработкой и внедрением в образовательный процесс двух столичных музыкальных ВУЗов - Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского и Музыкально-педагогического института им. Гнесиных, - специального теоретического курса «История исполнительства на духовых инструментах». Инициаторами этой модернизации образовательных программ были И.Ф. Пушечникова и Ю.А. Усова. В тот же временной период вышли в свет первые искусствоведческие работы об истории духового исполнительства - А.А. Розенберга «Русская культура духовых инструментов XVIII века», С.Я. Левина «Духовые инструменты в истории музыкальной культуры». Позже появился ещё ряд диссертационных исследований, посвящённых истории развития искусства духового исполнительства - В.В. Березина, Л.Д. Беленова, Р.А. Маслова, Б.В. Ничкова, А.В. Фурукина и др. Историческое становление образования исполнителей на духовых инструментах в этих работах отражается, но в минимальной степени. Отдельные исторические аспекты образования исполнителей на конкретных духовых инструментах затрагивались в кандидатских диссертациях Д.А. Балагура, П.Ю. Делия, В.П. Иванова, А.Н. Коваленко, А.Е. Клименко и др. Непосредственно изучению истории обучения игре на духовых инструментах в России посвящены работы А.П. Баранцева, Д.А. Берлизова. Однако становление и развитие отечественного профессионального образования исполнителей на духовых инструментах остаётся пока актуальной, но мало исследованной областью педагогической науки.

Анализ возникновения и развития таких сложных социальных явлений, каким является музыкальное образование, невозможен без опоры на основополагающие принципы исторической науки. Среди них, в первую очередь, стоит выделить принципы историзма, системности и объективности. Они регламентируют рассмотрение природных и социально-культурных реалий в динамике их становления, изменения, развития; в их взаимосвязи и взаимообусловленности; именно так, как они имели место в конкретную эпоху, благодаря чему исключается осовременивание прошлого. Приступая к изучению исторического становления образовательной системы в области духового исполнительства, следует принять во внимание следующие факторы:

1. Профессиональное образование исполнителей на духовых инструментах является частью отечественного музыкального образования, становление и развитие которого определяется закономерностями исторических периодов социально-экономической и политической жизни страны. Поэтому эволюцию образования исполнителей на духовых инструментах невозможно рассматривать в отрыве от исторического развития всей отечественной системы музыкального образования в целом;

2. В основе исторического развития искусства духового исполнительства и эволюции его профессионального образования лежит оркестровая деятельность. «В этой исторически сложившейся закономерности, - по словам Ю.А. Усова, - и заключается принципиальное отличие истории духового инструментального исполнительства от истории смычкового и фортепианного искусства» [5, с. 5] «Отечественная исполнительская школа духового искусства складывалась, главным образом, эмпирическим путём, выходя из оркестровой практики и возвращаясь в неё» [4, с. 6];

Еще одним из необходимых условий историко-педагогического исследования является периодизация исследуемого исторического процесса. В дискуссиях по методологическим аспектам системно-исторических исследований большое внимание привлекает концепция эволюционной синергетики, выявившая существование универсальных законов в динамике всех исторических процессов, происходящих в природе и обществе. Синергетика изучает закономерности и механизмы самоорганизации в сложных, открытых, неустойчивых системах, находящихся на различных стадиях перехода от хаоса к порядку и обратно. В соответствии с эволюционно-синергетической парадигмой музыкальное искусство является сложноорганизованной, открытой, неустойчивой, саморазвивающейся системой, сохраняющей свою структуру при меняющихся условиях среды. Развитие таких систем понимается как последовательность длительных эволюционных периодов, соответствующих стабильным состояниям системы, прерываемых короткими периодами хаотического поведения («бифуркациями»), после чего происходит переход к новому устойчивому состоянию, выбор которого определяется флуктуациями в точке бифуркации. В период эволюционного процесса происходит медленное накопление количественных и качественных изменений параметров системы, приводящих в конечном счёте к её качественному изменению, требующему выбор новой траектории движения. В точке бифуркации система рано или поздно выбирает один из возможных аттракторов, трансформирующих её в новое состояние. Момент, когда режим функционирования системы качественно перестраивается, называется точкой бифуркации, а под бифуркацией, таким образом, понимается перестройка системы. При этом эволюция реальных систем включает не только прогрессивные аттракторы, но и аттракторы деградации, которые впоследствии могут смениться прогрессом или могут привести систему к краху [11].

История отечественного оркестрового духового исполнительства насчитывает немногим более 300 лет. Первооснову этого процесса заложили реформы Петра I, интегрировавшего в армейские подразделения исполнителей на европейских духовых инструментах, в чьи задачи входило, главным образом, сопровождение разнообразных воинских ритуалов и церемоний. Так в Российской империи возникла профессиональная подготовка музыкантов-духовиков. Началом формирования отечественной системы профессионального музыкального образования является открытие в 1862 году первых российских консерваторий в Петербурге и Москве. В дальнейшем точки бифуркации этой системы совпадают с историческими моментами сильнейших потрясений в социально-экономической и политической жизни страны: октябрьская революция 1917 года; отечественная война 1941 - 1945 гг., вызвавшая вынужденную стагнацию в развитии музыкального образования; распад СССР в 1991 году, разрушивший советскую образовательную систему, в том числе и в сфере музыки; модернизация сферы образования в контексте новой модели государственного строения. Исходя из этого, можно выделить следующие периоды в истории отечественной системы профессионального образования исполнителей на оркестровых духовых инструментах:

1. Дореволюционный, состоящий из двух чётко дифференцируемых этапов: с конца 16 столетия до 1862 года; с 1862 до 1917 гг.;
2. Советский, который отчётливо делится на три самостоятельных этапа – послереволюционный (1917 – 1941 гг.), годы войны (1941 – 1945 гг.), послевоенный этап восстановления, расцвета и постепенной деградации (1945 – 1990 гг.);
3. Постсоветский период хаоса и поиска новых ориентиров (1990 – 2000 гг.);

4. Современный период реформирования образовательной системы (с 2000 г. по настоящее время).

Подводя итоги обсуждённым в данном параграфе вопросам, можно констатировать, что отечественная система профессионального образования исполнителей на духовых инструментах является результатом длительного исторического процесса. Исторический анализ её генезиса и эволюции необходимы, словами Г.Б. Корнетова «в целях извлечения уроков для сегодняшнего дня, содержащихся и в достижениях, и в неудачах прошлого; для прояснения особенностей современной ситуации в теории и практике образования; в целях поиска решений современных проблем теории и практики образования» [9, с. 12].

Периодизация истории становления и развития отечественной системы профессионального образования духовиков не всегда совпадает с аналогичных периодизаций, используемыми при исследовании иных сфер музыкального искусства. Это обусловлено спецификой возникновения отечественного духового искусства и последующего формирования системы профессионального образования духовиков. Периодизация позволяет выделить те этапы развития данной системы, в которых выявлены существенные изменения ее состояния – преодоление точек бифуркации с ярковыраженными позитивными или деструктивными аттракторами. Анализ динамики существования системы музыкального образования духовиков позволяет выдвигать гипотезы о причинах, повлиявших на изменения состояния отечественного духового исполнительства, исследовать их и учитывать полученные данные при прогнозировании дальнейшего развития системы в контексте проводимых реформаций.

Литература:

1. Аминов, Т.А. Методологические и теоретические основы историко-педагогического исследования системы профессионального образования // Образование и наука – 2009, № 8 (65). – С. 31-40.
2. Белкин, А.С., Ткаченко, Е.В. Диссертационный совет по педагогике: проблемы и перспективы // Образование и наука: Известия УРО РАО – 2003, № 1 (19). – С. 119 – 136.
3. Федорович, Е.Н. История профессионального музыкального образования в России (XIX – XX века): Учеб. пособие – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2001. – 139 с.
4. Березин, В.В. История исполнительства на духовых инструментах в отечественном музыкознании // Оркестр. – М.: 2006, №4.- С. 6-12.
5. Усов, Ю.А. История зарубежного исполнительства на духовых инструментах: Учеб. пособие. - М.: Музыка, 1989. - 208 с.
6. Леонов, В.А. Музыкальное образование в Ростове-на-Дону XIX века // Мир науки, культуры, образования – 2012, № 4 (35), - С 44-46.
7. Арутюнов, В.Д. О воспитании оркестрового музыканта в региональной системе профессионального образования // Культурная жизнь юга России – 2008, № 2 (27). – С. 139 – 141.
8. Клейн, Э.Г. Военные оркестры как феномен провинциальной культуры России: на материалах Костромской губернии до 1917 года: автореферат дис. ... кандидата культурологии: 24.00.01 / Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. - Ярославль, 2005. - 21 с.
9. Корнетов, Г.Б. Познание педагогического прошлого // Психолого-педагогический поиск – 2018, № 2 (46). – С. 11 – 32
10. Делий, П.Ю. Генезис и эволюция отечественной системы профессионального образования исполнителей на духовых инструментах. Часть 1. От истоков до реформ Петра I // Bulletin of the international Centre of art and education – 2023, № 3. - С. 234-241.

11. Делий, П.Ю. Методологические основы системно-исторического изучения профессиональной подготовки исполнителей на духовых инструментах // Музыка и время – 2021, № 6 – С. 22-27.

12. Аракелова, А.О. Концепция сохранения и развития системы музыкального образования как механизм решения назревших проблем // Актуальные проблемы высшего музыкального образования – 2012. № 1 (22) – С. 62-65.

Макеева И.А.

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Северо-Осетинская государственная медицинская академия»

e-mail: makeeva@mail.ru

Оказова З.П.

доктор сельскохозяйственных наук, профессор кафедры

экологии и безопасности жизнедеятельности,

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»

e-mail: okazarina73@mail.ru

Сарбашева М.М.

кандидат медицинских наук, доцент кафедры детских болезней, акушерства и гинекологии,

ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет

им. Х.М. Бербекова»

Makeeva I.A.

Senior Lecturer

North Ossetian State Medical Academy

Okazova Z.P.

Doctor of Agricultural Sciences, Professor of the Department of Ecology and Life Safety

Chechen State Pedagogical University

Sarbasheva M.M.

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Childhood Diseases,

Obstetrics and Gynecology

Kabardino-Balkarian State University named after. H.M. Berbekova

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ЦИКЛА

Аннотация. На современном этапе образовательный подход – это сложная многокомпонентная система, в задачу которой входит обеспечение оптимальных условий для приобретения прочных знаний. Цель – обосновать и экспериментально доказать целесообразность применения личностно-ориентированного подхода в преподавании дисциплин естественно-научного цикла. Важно достичь максимальной эффективности образовательного процесса, именно для этой цели и используется личностно-ориентированный подход. В преподавании дисциплин естественно-научного цикла нашли широкое применение активные методы обучения. Важно при организации образовательного процесса учитывать возрастные особенности обучающихся, их физиологические, физические и умственные возможности обучающихся. Успех обучения определяется заинтересованностью самого ученика. Для активизации познавательной активности важно проводить уроки именно на основе личностно-ориентированного подхода. Он ориентирует на индивидуальные особенности и уровень подготовки конкретного ученика, на реализацию собственной индивидуальности, учителя на работу с конкретным ребенком, делается упор на объединение коллективной и индивидуальной деятельности в ходе образовательного процесса на фоне постоянного учета достижений как учащихся, так и самого педагога. Личностно-ориентированное обучение характеризует антропоцентричность и гуманистическая направленность.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, образовательный процесс, критерии, дисциплины естественно-научного цикла, воспитание.

PERSONAL-ORIENTED APPROACH IN THE ORGANIZATION OF TEACHING NATURAL SCIENCE DISCIPLINES

Annotation. At the present stage, the educational approach is a complex multi-component system, the task of which is to provide optimal conditions for the acquisition of solid knowledge. The goal is to substantiate and experimentally prove the feasibility of using a person-centered approach in teaching natural science disciplines. It is important to achieve maximum efficiency of the educational process; it is for this purpose that a person-centered approach is used. Active teaching methods are widely used in teaching natural science disciplines. When organizing the educational process, it is important to take into account the age characteristics of students, their physiological, physical and mental capabilities of students. The success of learning is determined by the interest of the student himself. To enhance cognitive activity, it is important to conduct lessons based on a student-oriented approach. It focuses on the individual characteristics and level of training of a particular student, on the realization of one's own individuality, the teacher on working with a particular child, the emphasis is on combining collective and individual activities during the educational process against the backdrop of constant monitoring of the achievements of both students and the teacher himself. Personally-oriented learning is characterized by anthropocentricity and humanistic orientation.

Keywords: personality-oriented approach, educational process, criteria, natural science disciplines, education.

Введение.

В современном обучении формирование личностно-ориентированного подхода представляет собой одну из основных проблем образовательного процесса. Стиль образования, подавляющий личность школьника негативно сказывается на всем образовательном процессе, так как в этом случае у ребенка не формируется навык самостоятельного и креативного мышления и способность неординарно мыслить, а прежде всего подавляется инициатива [1, 9].

Отношение школьников к образовательному процессу определяется характером его ведения, стилем общения, который выбирает сам педагог, способом передачи информации и оценки эффективности обучения.

Развитие личности в ходе образовательного процесса является гарантией активной самостоятельной работы школьника, чему в обязательном порядке должен способствовать учебный процесс. По этой причине последние годы большинство российских ученых-практиков посвящает свои исследования проблемам образования, связанным с повышением уровня его гуманизации, формирования неординарной, креативной личности современного школьника [4].

В настоящее время происходит кардинальная смена принципов образовательного процесса: рекомендуются другие способы, принципы, методы и подходы. Так, личностно-ориентированный подход занял ведущее место в образовательном процессе современной школы. Первостепенное значение в воспитательном и образовательном процессе отведено духовному воспитанию личности, формированию непосредственно личности. Отличительной чертой личностно-ориентированного обучения можно назвать акцент, который делается в ходе учебного процесса – акцент непосредственно на самого ребенка, его ценность как личности.

Цель – обосновать и экспериментально доказать целесообразность применения личностно-ориентированного подхода в преподавании дисциплин естественно-научного цикла.

Методы исследования. В ходе написания статьи проанализированы и обобщены результаты исследований ученых-практиков и собственных наблюдений.

Результаты исследований.

Образовательный подход сегодня представляет собой теоретическую базу, а дополняют ее компоненты методики преподавания дисциплин [2, 8].

В основе принципов личностно-ориентированного обучения лежат научные разработки российских и зарубежных ученых-практиков, среди которых Алексеева Н.А., М.А. Амонашвили, Серикова В.В. и др.

Ученые по-прежнему не пришли единому мнению о трактовке личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе. Все это указывает и подтверждает еще раз актуальность выбранной темы. Существует четкое мнение, что анализ терминологического аппарата личностно-ориентированного обучения невозможен без привязки его к основным принципам подхода. Именно в них нашли отражения цели, задачи, ожидаемые результаты, спектр применения и возможности подхода в будущем.

В объяснении сущности личностно-ориентированного подхода на современном этапе имеется три основных направления:

1. Личностно-ориентированный подход представляет собой некий гуманистический феномен в основе которого лежат принципы уважения прав и достоинств ребенка в вопросах выбора образовательного вектора, содержания образования и его планирования.

2. Личностно-ориентированный подход представляет собой цель, программу образовательной работы, которая ставит перед собой воспитать именно личность.

3. Личностно-ориентированный подход представляет собой особый вид образований, в ходе которого должна быть создана конкретная система, призванная обеспечить работу механизма грамотного и всестороннего развития личности.

Указанная модель была создана В.В. Сериковым, который в ее основу положил труды С.Л. Рубинштейна: сущность личности – это ее способность обоснованно занимать конкретную жизненную позицию, направленная на создание таких условий, в которых бы ребенок получил возможность для полного самовыражения [6, 10].

Основное место в личностно-ориентированном подходе отводится именно условиям реализации и самой личности обучающегося, так как она и будет итогом обучения. Важно, чтобы в процессе обучения была создана личностно-утверждающая ситуация, в ходе которой ребенок получит возможность самореализоваться. Это можно назвать основным условием осуществления личностно-ориентированного подхода [3, 7].

В концепции ученого личностно-ориентированная педагогическая ситуация – это качественно новый образовательный механизм, который обеспечивает учащемуся особые условия, видоизменяющие его жизнедеятельность, отражающиеся на его поведении, манере общения с товарищами, обязательным компонентом является рефлексия, именно благодаря ей происходит переосмысление ряда понятий. Основное содержание личностно-ориентированной ситуации, прежде всего это осознанный выбор, который потом окажет влияние на смену целей, и соответственно путей их достижения, адекватной оценки возможных препятствий на пути и способов их преодоления на фоне понимания ответственности за все происходящее [3, 9].

В качестве основного инструмента личностно-ориентированного подхода можно назвать личный опыт обучающегося, который он приобретает в процессе осознанного поведения в конкретной жизненной ситуации, когда она требовала наличия определенного потенциала от человека.

В результате анализа понятийных компонентов личностно-ориентированного подхода в образовании можно сделать вывод, что термин достаточно многогранен и содержит огромное количество психологических единиц, а значит актуально не только в педагогике, но и в современной психологии. Е.В. Бондаревская в своих трудах по личностно-ориентированному подходу в образовании

по ряду позиций соглашается с В.В. Сериковым, но вместе с тем, есть вопросы, в которых мнения ученых кардинально расходятся [2].

Основные компоненты культурологического подхода в личностно-ориентированном образовании: отношение к ребенку как к субъекту жизни, который имеет свойство саморазвиваться; педагог – это посредник между ребенком и культурой; образование представляет собой культурный процесс; школа – это культурно-образовательное пространство.

Она в своих работах приравнивает личность к «человеку культуры», тогда в корне изменяется спектр тех качеств, которые необходимо сформировать у ребенка. Она видит духовно-нравственные позиции, на основе которых должно проходить формирование личности: человек культуры – это личность, имеющая свободу самоопределения в мире культуры; человек культуры – это личность гуманная. Согласно концепции Е.В. Бондаревской центральное место в концепции занимает человек культуры с гуманистической направленностью. А основа духовности – это его образование. По ее мнению – основная задача воспитать индивидуальность и создать условия для ее самореализации [1].

В полном объеме принципы личностно-ориентированного образования были раскрыты в трудах И.С. Якиманской. По ее мнению, цель личностно-ориентированного образования – создание оптимальных условий для выражения и последующего развития личности. Ценность данного подхода, по мнению ученого в раскрытии индивидуальности каждого ребенка в процессе обучения.

Н.А. Алексеева при изучении вышеуказанной темы видит ведущую роль личности в развитии ее отношения к миру, к деятельности и непосредственно к себе. Именно это и предполагает активную жизненную позицию [5].

Мы рассмотрели взгляды ведущих ученых на личностно-ориентированный подход в образовании. Это позволит нам сформулировать свой взгляд на проблему: личностно-ориентированное обучение – это процесс в котором основное значение отводится неординарности обучающегося и его взглядам на образовательный процесс, важное значение имеет и субъективность в образовании, она идет в противопоставление к традиционности; личностно-ориентированное обучение – это обучение, где в качестве стандарта выступают именно средства, а не цели их достижения, средства определяют направления и границы изучения материала, то есть происходит осознанный выбор, что и насколько полно изучить; личностно-ориентированное обучение – это обучение, где в качестве критериев можно назвать критерий эффективности организации, который выражается в параметрах развития личности ребенка; личностно-ориентированное обучение – это обучение, где в основе проектирования находится конкретная ситуация.

Личностно-ориентированное обучение представляет собой определенный механизм, где ведущая роль у обучающегося, а процесс строится на основе индивидуальных особенностей ребенка, направлен на его самореализацию с применением инновационных педагогических технологий.

В современной трактовке личностно-ориентированный подход – это способ развивать творческие способности ребенка, базис и стратегия педагогических технологий.

Т.М. Воителева видит личностно-ориентированное обучение в качестве педагогического процесса, где в основе лежит личность обучающегося как субъекта процесса обучения и развитие его способностей в полном объеме. Все вышеперечисленно значительно повышает уровень активности и мотивированности обучающегося, благодаря как совместной, так и самостоятельной работе. Это позволяет впоследствии сделать аргументированный выбор [2].

По мнению В.Н. Косарева личностно-ориентированный подход в образовании заключается в стремлении объединить личность со средствами и методами обучения. Так, по его мнению, формируется самостоятельный, активный член общества.

Личностно-ориентированное обучение на современном этапе – это конкретная педагогическая деятельность, ставящая своей целью создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей учащихся.

Чтобы повысить эффективность реализации личностно-ориентированного подхода при изучении дисциплин естественно-научного цикла важно использовать такие методы обучения, которые позволят приобретать навыки, необходимые в повседневной жизни. В этом контексте особо актуальны именно практико-ориентированные методы обучения, максимальное приближение к жизненным ситуациям.

С целью достижения максимальной результативности при реализации личностно-ориентированного подхода в преподавании дисциплин естественно-научного цикла необходимо широкое применение активных методов обучения при изучении всех разделов дисциплины. При этом необходимо учитывать возрастные особенности обучающихся, их физиологические, физические и умственные возможности обучающихся.

Основные методы обучения дисциплинам естественно-научного цикла в контексте личностно-ориентированного подхода.

Деловая игра – это метод, моделирующий реальную ситуацию, которая может сложиться в жизни, в ходе игры отрабатывается алгоритм поведения в каждой конкретной ситуации, рассматриваются возможные ошибки и пути их исправления.

Дискуссия – метод, где имеет место интеллектуальная и эмоциональная активность школьников. В начале любой дискуссии, диспута, спора имеет место вводная речь педагога или ее организатора. Затем начинается непосредственно дискуссия. Для проведения дискуссии важно грамотно сформулировать ее тему или же гипотезу, чтобы потом вокруг нее разгорелся спор. Затем нужно ознакомить участников дискуссии с правилами ее проведения, важна также предварительная подготовка, если необходимы наглядные пособия, музыкальное или информационное сопровождение.

Ситуационные задачи создают педагогическую ситуацию общения на уроке, когда каждый ученик имеет право высказать свою точку зрения по конкретному вопросу. Так формируются такие важные качества как инициативность, самостоятельность, прививается навык работы в команде, учащиеся мотивируются к решению проблемы на основе личного опыта, приобретаемого ими в повседневной жизни. Источниками информации для составления задач личностно-ориентированной направленности служат сведения из газет, средств массовой информации, сети Интернет.

Дидактические игры. Дидактическая игра представляет собой модификацию деловой игры. Существует огромное разнообразие дидактических игр: имитационные, операционные, полевые, психодрамы, социодрамы. Выбор дидактической игры определяется темой занятия. При этом при рассмотрении новой темы дидактическая игра существенно уступает другим методам обучения, именно поэтому наиболее целесообразно их использование в процессе закрепления пройденного материала.

Проектная деятельность призвана выработать навык самостоятельной работы и стремления к сотрудничеству, актуальна в старших классах ввиду достаточно высокого уровня сложности. Цель проектной деятельности в процессе личностно-ориентированного обучения основам безопасности жизнедеятельности – развитие интеллектуальных способностей подростков, которые направлены на получение информации, необходимой для того, чтобы предотвратить наступление чрезвычайной ситуации либо снижения негативных последствий в случае ее наступления.

Мозговой штурм или брейнсторминг – способ поиска новых идей в решении конкретных задач. Цель – организовать коллективную мозговую деятельность для поиска креативного решения той или иной проблемы. Проблема, выбранная для мозгового штурма должна быть актуальной как с точки зрения теории, так и с точки зрения практики.

Активизация как метод управления активностью обучающихся. Это процесс постоянной мотивации учащихся к активному обучению, поиску необходимой информации, углублению имеющихся знаний, преодолению стереотипичного мышления. Основная цель – повышения качества образовательного процесса за счет повышения уровня активности учащихся. На практике есть большое количество путей активизировать познавательную деятельность учащихся, например, различные формы, методы и способы обучения и их сочетания.

Вывод.

Успех обучения определяется заинтересованностью самого ученика. Для активизации познавательной активности важно проводить уроки именно на основе личностно-ориентированного подхода. Он ориентирует на индивидуальные особенности и уровень подготовки конкретного ученика, на реализацию собственной индивидуальности, учителя на работу с конкретным ребенком, делается упор на объединение коллективной и индивидуальной деятельности в ходе образовательного процесса на фоне постоянного учета достижений как учащихся, так и самого педагога. Личностно-ориентированное обучение характеризует антропоцентричность и гуманистическая направленность.

Литература:

1. Абдулшехидова Х.Э. Общая педагогика. История педагогики и образования / Х.Э. Абдулшехидова // Известия Чеченского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 22. – №4(24). – С. 137-141.
2. Ажиев А.В., Оказова З.П., Гадаборшева З.И., Тотоева О.Н., Ремизов О.В. Совершенствование культуры наставнической деятельности. Свидетельство о регистрации базы данных № 2023622161 от 29.06.2023. Заявка № 2023621887 от 22.06.2023.
3. Ажиев А.В., Оказова З.П., Гадаборшева З.И., Тотоева О.Н., Ремизов О.В. Игровые технологии в повышении уровня функциональной грамотности. Свидетельство о регистрации базы данных № 2023622136 от 28.06.2023. Заявка № 2023621907 от 22.06.2023.
4. Байханов И.Б. Самообразование как детерминант социально-профессионального развития личности. Часть 1. // Миссия конфессий. 2020. Т.9. № 8(49). С. 860-865.
5. Гусейнов А.З. История педагогики как учебный предмет / А.З. Гусейнов // Проблемы российской цивилизации и методики преподавания истории. – 2020. – № 12. – С. 180-186.
6. Доценко И.А. Обучение в школе на основе личностно-ориентированного подхода / И.А. Доценко, О.А. Протасова // Наука и образование. – 2022. – Т.5. - № 2. – С. 19-23.
7. Ижденева И.В. Личностно-ориентированный подход в современном образовательном пространстве / И.В. Ижденева // Интерактивная наука. – 2021. - № 8(63). – С. 21-22.
8. Калиш Е.Ю. Личностно-ориентированный подход в обучении / Е.Ю. Калиш, В.А. Соколова // Инновационная наука. – 2021. - № 2. – С. 79-80.
9. Мантаев Х.З., Оказова З.П., Тотиков З.В. Безопасность жизнедеятельности. Владикавказ, 2020, 250 с.
10. Синицына Е.А. личностно-ориентированный подход как принцип обучения / Е.А. Синицына, В.К. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. – 2023. – Т. 6. - № 5. – С. 41-55.

Синдеева К.Д.

аспирант

департамента социально- культурной деятельности и сценических искусств

Институт культуры и искусств

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

e-mail: sindeevakd@mgpu.ru

Sindeeva K.D.

postgraduate student

Institute of Culture and Arts Moscow City Pedagogical University

КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается история возникновения коммуникативной культуры, её роли в социуме. Формы и методы передачи информации. Изучены труды психологов, лингвистов, философов, педагогов в области теории и практики коммуникации.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные компетенции, информация.

COMMUNICATIVE COMPETENCIES AS A SUBJECT OF STUDY

Abstract. The article examines the history of the emergence of communicative culture and its role in society. Forms and methods of information transmission. The works of psychologists, linguists, philosophers, teachers in the field of theory and practice of communication are studied.

Keywords: communication, communication competencies, information.

Возникновение коммуникативной культуры корнями уходит в социобиологический аспект природы. В мире животных коммуникации происходят исходя из биологических потребностей к размножению, поиску пищи или обеспечения безопасности рода. Воспитывая детенышей животные развивают свою коммуникативную культуру посредством нужных действий, демонстрирующих определённые звуковые сигналы. Все это совокупности формы коммуникации.

Возвращаясь к коммуникации в социуме ее можно определить, как «знаковое общение социальных субъектов». Развитие коммуникативных компетенций прямо пропорционально развитию индивида. В первоначальной стадии формирования индивидуума функции общения и коммуникации непосредственно переплетаются. С самых первых дней коммуникация становится одним из основных видов деятельности человека. В младенчестве мы познаем коммуникацию через эмоциональный контакт с матерью. Через ее улыбку, прикосновения или интонацию мы напоминаем анализировать информацию о любви, доброжелательности или безопасности. Детский плач как знак коммуникации несет в себе информацию о состоянии ребенка, его настроении или желаниях. На полученное сообщение от ребенка близкие реагируют, предпринимая соответствующие действия [2,4].

Для человечества всегда было важно развивать методы передачи информации и обучаться им не только через слова, но и другие средства. Языки жестов, танец, живопись, различные взаимодействия с ритуальными предметами (в древности), прикладные ремесла или боевые искусства все это составляло неотъемлемую часть этнического воспитания.

Изучение исторических справок показывает, что обучение коммуникации через речь и письмо давно стало важной частью педагогической деятельности. Значительное место в мировой истории развития коммуникативных компетенций занимала подготовка писцов. Откатившись в эпоху возрождения можно заметить, что ораторское искусство и умение вести дискуссию являлось

неотъемлемой частью социума. В греческом полисе развивали такие речевые жанры как: публичные выступления, философская беседа (диалектика), составление документов и писем. Античная эпоха диктовала свои правила гражданской карьеры. Так называемый соискатель должен был свободно обладать речью. Жители Афин хотевший занимать место в общественно – политической деятельности должен был осваивать искусство ратора. Основы массовой коммуникации заложили древние философы, учившиеся говорить с толпой. В более узком кругу, который сегодня мы называем межличностной коммуникацией, они использовали так называемую непринуждённую форму диалога с учениками, оттачивая навыки аргументации и красноречивость высказываний, рождая тем самым приемы целенаправленного владения словом.

В рамках агональной (соревновательной) риторики софистов и эвристических бесед Сократа складывались монологическая и диалогическая формы коммуникации. Рефлексивный путь передачи информации, при котором участники активно осознают процесс коммуникации, анализируют свои мысли и эмоции, а также учитывают влияние собственных действий на других людей, был описан Платоном. Данный путь он описал как «Сократа, заложенного в нашей душе». Наряду с Платоном широко использовал невербальные компоненты и Пифагор. Древний Восток развивал культуру «молчаливого общения», где важен не сам процесс передачи слов, а состояние духа участников диалога [3,4,7].

Считается что, древнегреческие ораторы и философы были популярны среди современников. Это объясняется тем, что в Древней Греции и Риме существовала проблема воспитания грамотного оратора. В те же времена были разработаны рекомендации по совершенствованию ораторского мастерства. «Риотрика Аристотеля» была популярна во все времена и широко цитировалась. Сведения о риторике как о способе мышления и управления мы можем найти в трудах Цицерона и Квинтилиана. Исторически рано были выделены качества:

- качество оратора – умение говорить с аудиторией, при этом сохраняя спокойствие;
- качество речи (ясность, четкость, соответствие, логичность, правильность, уместность, полезность) являются ключевым фактором для оценки качества речи;
- качество мысли – одно из основных свойств (тема, тезис, цель, итог).

Несмотря на то, что существует множество работ, посвященных искусству слова и правилам коммуникации, исследования в области коммуникативных компетенций как феномена и объекта социального изучения долгое время были недостаточно научно обоснованы. С появлением в нашей жизни современных средств массовой информации и коммуникации, человечество стало свидетелем резких изменений в обществе. Открылись возможности для эффективного обмена информацией и установления коммуникативных связей между людьми независимо от расстояний и числа участников. Современные реалии диктуют большинству специалистов необходимость изучения коммуникативных компетенций. Seriously изучением вопроса развития коммуникативных компетенций начали заниматься во второй половине 20 века [8,9].

В период с 1950 – 1960 особый интерес у исследователей вызывали методы формализации, кодирования и декодирования сообщений, а также механизмы передачи информации от отправителя к адресату. Все эти исследования продолжались в рамках развития кибернетики и информатики как новых, существенно важных областей науки и практики.

С 1960 – 1970 годы психологи и лингвисты начали обращаться к психологическим аспектам коммуникативных процессов, с особым интересом к психологическим характеристикам участников информационного взаимодействия, особенностям речевой деятельности, правилам речевого поведения и закономерностям интерпретации коммуникативных актов, а введение понятия «коммуникативного действия» впервые было приписано немецким социологом Ю. Хабермасом. Согласно его учению, наш мир крайне противоречивый. Противоречивость можно отследить в «системном кризисе» который приводит к нарушению социальной интеграции и личной идентичности членов общества. Философ

утверждал, что выход из этой ситуации заключается в переходе от «инструментальной деятельности» к «коммуникативному действию», то есть к такому взаимодействию людей, которое упорядочивается взаимно принятыми нормами. Хабермас выделил четыре основных направления «коммуникативного действия»:

- стратегическое – где тесно связаны постановка задач и достижением целей на основе рационального расчета;
- норморегулятивное – когда коммуникация опирается на общепринятые нормы и правила;
- экспрессивное(драматургическое) – в котором акцент делается на самовыражении и выражении эмоциональных состояний;
- коммуникативное – предполагает взаимодействие на основе диалога, согласия и поиска общих решений.

В анализе теории коммуникативного взаимодействия Хабермас придает большое значение понятию «жизненный мир». Это контекст, в котором формируется коммуникативная среда и который выступает в роли резервуара для интерпретаций.

С 1980 годов появился значительный интерес к изучению общения, основанный на логике, семиотике и культурологии, коммуникация стала рассматриваться с точки зрения социума, становления личности и развития общественных институтов. Исследования в области социолингвистики и психолингвистики позволили получить глубокое понимание различных аспектов общения, анализировать его структуру, содержание и влияние на культурные процессы. Это был период, когда ученые приступили к изучению связей между языком, культурой и социальной средой в которой происходит коммуникация.

Начиная с 1990 года под воздействием таких факторов как:

- интенсификация – это период совершенствования телекоммуникаций, информационных технологий. Это привело к значительному росту информационных потоков, что задало новые тенденции и возможности для коммуникации;
- глобализация – интеграция и взаимосвязь между различными странами и их культурой становится все более значимым явлением. Это привело к необходимости развития новых и эффективных способов коммуникации между разными культурами;
- развитие компьютерной индустрии – в 1990 году компьютерные технологии становятся все более доступны для общества, что заставило общество изобрести иные способы коммуникации (социальные сети, мессенджеры или электронная почта);
- необходимость в новых способах передачи и транслирования культурных ценностей страны в условиях мировой коммуникации.

В результате всех этих факторов произошел новый поворот в изучении коммуникативных компетенций. Все это привело к развитию новых методов и подходов к изучению коммуникативных компетенций. Коммуникация стала более глобальной, интерактивной и многообразной. Ученые начали активно изучать какие конкретно факторы влияют на успешную передачу информации и взаимодействие между людьми. Это помогло задать курс на новые эффективные коммуникативные стратегии, которые будут способствовать более эффективному взаимодействию. В свою очередь в менеджменте появляется все больше интереса к человеческой составляющей работоспособности. Менеджеры понимают, что успешное управление людьми зависит от умения эффективно коммуницировать с ними. Поэтому изучение коммуникации в контексте менеджмента позволило разработать стратегии и методы, которые помогали лучше понять и управлять коммуникацией внутри организации [6].

Одним из основополагающих источников понимания коммуникации являются работы психологов и социальных психологов по теории общения. Например, работы Льва Выготского, Курта Левина, Карла Роджерса и других ученых, которые внесли значительный вклад в исследование

процессов коммуникации и взаимодействия людей. Также важным источником являются исследования, проводимые в области лингвистики и информатики. Лингвистика изучает язык как основное средство коммуникации, его структуру и функции, а также особенности процесса передачи информации. Информатика, в свою очередь, изучает процессы передачи и обработки информации с использованием различных средств коммуникации.

Педагогическая наука также вносит свой вклад в теоретико-методологическое понимание коммуникации. Педагогика исследует процессы обучения и воспитания, а коммуникация является неотъемлемой частью этих процессов. В работах педагогов и психологов-педагогов содержатся методические разработки по организации коммуникации в образовательной среде, воспитательных методик и т.д.

Таким образом, понимание коммуникации основывается на исследованиях в различных научных областях, таких как психология, социальная психология, лингвистика, информатика, педагогика, их теоретических концепциях и методических разработках.

Анализ педагогической стороны проблемы позволяет определить стратегии и методы, которые наиболее эффективны для обучения различных групп населения. Также, такой анализ помогает выявить потребности, слабые места и потенциал каждой группы, и разработать индивидуальные программы и подходы к обучению.

Работы чилийского ученому - биологу Умберто Матурану оказали влияние не только на изучение в области кибернетики и лингвистике. Но и стали основоположниками таких дисциплин как «коммуникатика», «коммуникативистика» и «коммуникология».

Серьезное влияние на становление теории и практики коммуникации принадлежит нашим Российским ученым. Роль языка и речи в коммуникации изучал и описывал Л.С. Выготский

Изучив труды отечественного философа М. М. Бахтина, можно проследить мысль о том, что диалог – это взаимодействие сознаний. Связь двух «сознаний», по его учению, возможна при наличии другого понимающего сознания.

Психоло – педагогическую коммуникацию изучали Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин и В.А. Сластенин. Ш.А. Амонашвили, А.А. Леонтьева В.А. Сухомлинский в свою очередь изучали условия повышения взаимодействия ученик – учитель. Характерные особенности процессов взаимоотношения в системе «ученик - учитель» нашли свое отражение в работах А.А. Бодалева, С.В. Кондратьевой и Ю.В. Сенько. Методикой развития коммуникативных компетенций среди учащихся школ занимались З.И. Васильева, Н.В. Кузьмина и Н.В. Седова. Н.Г. Алексеев, И.Н. Семенов и В.К. Рябцев впервые в своих трудах выделили два вида коммуникации: простая (трансляция) основной целью которой является передача информации от педагога к ученику и обратно и сложная (мыслекommunikация) где основная задача совместная работа участников в наращивание и интерпретацию информации [3,7].

В заключении мы предполагаем, что максимальное развитие коммуникативных компетенций у людей разных возрастов и социальных групп является важным аспектом в развитии человечества. Для этого могут быть применены различные методы и подходы, такие как использование интерактивных методов обучения, развитие навыков коммуникативной компетенции и умения эффективно общаться, создание условий для открытого и доверительного диалога между его участниками. Тенденции, разрывающиеся в обществе, позволяют сделать вывод о возрастающем интересе и потребностях к развитию коммуникационных систем.

Литература:

1. Благов Ю.В. СМИ и межкультурная коммуникация / Ю.В. Благов // Вестник Волжского Университета имени В.Н. Татищева. «Филологические науки». Том 1. - № 1 (34), 2021. С. 118-125.

2. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман; пер. с англ. Е. Руткевич. – М.: «Медиум», 1995. – 323 с.

3. Васильев Н.С. О перспективах появления новых коммуникационных моделей в условиях медиаконвергенции / Н.С. Васильев // Вестник МГУКИ. – 2013. – № 6 (56). С. 213–217.
4. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко / под. общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
5. Киселева О.И. Социокультурная реализация молодежи в городском пространстве / О.И. Киселева, Э.И. Медведь, О.Л. Косибород // Среднее профессиональное образование. 2020. №11 (303). С. 30-33.
6. Медведь Э.И., Киселева О.И. Профессионально-ориентированная подготовка магистров социально-культурной деятельности к организации досуга детей. Учебное пособие. – М., 2016.
7. Сергеева В.П. Проектно-организаторская функция в воспитательной деятельности учителя (теория и методика): монография. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 128 с.
8. Сергеева В.П. Сетевое взаимодействие в образовании как функция повышения качества подготовки обучающихся / В.П. Сергеева, Э.И. Медведь, Г.И. Грибкова // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 7-1. С. 195-199.
9. Шарков Ф.И. Теория коммуникаций (базовый курс). Серия: Интегрированные маркетинговые коммуникации. – Издательство: РИП-холдинг, 2004. – 248 с.

Ван Чэнь Чэнь

аспирант

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,

учитель музыки

школа г. Дунъян провинции Шаньдун

e-mail: 254737281@qq.com

Wang Chen Chen

Postgraduate student

Ural State Pedagogical University,

music teacher

Dongying City School, Shandong Province

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕВЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ В ШКОЛАХ КИТАЯ

Аннотация. В статье на основе анализа и обобщения идей российских и китайских авторов доказывается необходимость музыкально-певческого развития детей на уроках музыки в китайской начальной школе в процессе певческой деятельности, результатом которого является не только сформированная певческая, но и музыкальная культура ребенка. Сформулирован ряд проблем, существующих в музыкальном образовании китайских школьников в процессе организации учителем музыки певческой деятельности. Рассмотрены возможности преодоления проблем музыкально-певческого развития детей путем расширения вокального академического репертуара на уроках музыки в начальных школах Китая во взаимосвязи с информацией относительно изучаемых произведений.

Ключевые слова: урок музыки, певческие навыки, музыкальная культура, музыкально-певческое развитие, школы Китая.

MUSICAL AND SINGING DEVELOPMENT OF CHILDREN IN SCHOOL OF CHINA

Abstract. Based on the analysis and generalization of the ideas of Russian and Chinese authors, the article proves the need for musical and singing development of children in music lessons in Chinese elementary schools in the process of singing activity, the result of which is not only the formed singing, but also the musical culture of the child. A number of problems existing in the musical education of Chinese schoolchildren in the process of organizing singing activities by a music teacher are formulated. The possibilities of overcoming the problems of musical and singing development of children by expanding the vocal academic repertoire in music lessons in primary schools in China and the relationship with information about the studied works are considered.

Keywords: music lesson, singing skills, musical culture, musical and singing development, schools of China.

Введение. Пение всегда было главным видом деятельности детей на уроках музыки в школах разных стран мира. Не умеющие играть на инструментах дети, благодаря голосу включаются легко в систему музицирования, ведь голос – это инструмент, который всегда находится с ребенком и позволяет ему войти в мир музыкального искусства. Не случайно уроки освоения детьми музыки как «звукового» искусства в школе, еще в XX веке назывались уроками пения. В России, благодаря идеям Д.Б. Кабалевского, создавшего уникальную программу для школьников в 70-80-х годах XX века, школьный урок пения был трансформирован в урок музыки, в котором не только пение, а и другие виды

музыкальной деятельности выступали как целостная система воспитания музыкальной культуры каждого учащегося.

В Китае происходили примерно те же процессы, что и в России. В начале XX века в школах Китая такие уроки, на которых изучалась музыка, назывались уроками пения, затем - музыки и пения по причине того, что именно пение являлось одним из главных видов музыкальной деятельности. Школьные учителя, понимая значение пения в воспитании детей, уже в 20-х годах XX века стали называть этот урок – уроком музыки [1], так как на нем помимо пения дети получали знания о музыке, учили нотную грамоту и пели по нотам. Но, несмотря на изменение названия урока музыки, именно певческая деятельность была и остается в нем одной из самых главных. Именно музыкально-певческому развитию детей уделяется огромное внимание как китайских, так и российских педагогов. Сравнивая их взгляды на возможности музыкально-певческого развития, можно обнаружить общие черты, например, на обязательность включения здоровьесберегающих технологий (Б.Хайруллоев, Чжан Яньли)[2;3], на необходимость следовать определенной системе и последовательности в этапах формирования певческих навыков и умений (Н.И. Ануфриева, А.Ф. Мухтасаров, Го Цилин)[4;5], на необходимость включения в данный процесс специальных упражнений, способствующих активному вхождению ребенка в процесс хорового музицирования (Е.М. Вуколова, Ю.Е. Лючина, Ли Цзинцзин)[6;7].

Сегодня в российской системе музыкального образования появляются интересные методические пособия, обобщающие идеи разных авторов на развитие голоса детей и на их музыкально-певческое воспитание. В таких пособиях для учителей музыки, хормейстеров детских хоровых коллективов, педагогов по вокалу в детских музыкальных школах раскрываются основные идеи и технологии известных методик певческого воспитания детей. Так, например, в пособии М.Ф. Рудзик представлено «подробное описание наиболее известных и распространенных в школьной практике авторских методических систем развития голоса начинающих певцов (Г.П. Стуловой, А.Н. Стрельниковой, В.В. Емельянова, Д.Е. Огороднова, Г.А. Струве и др.)» [8, с.2]. В Китайской педагогической литературе также встречаются учебные пособия, цель которых – раскрыть учителю музыки, преподавателю по вокалу и даже родителям, которые заинтересованы в вокальном развитии своего ребенка, средства и технологии певческого воспитания. Так в Китае учителям музыки известно учебное пособие Ван Шикан [9], в котором автор подробно описывает этапы формирования у детей певческих навыков, определяет систему упражнений на формирование определенного навыка, например, навыка певческого дыхания или четкой дикции, указывает на необходимость устранения форсированного пения детей, раскрывая важность работы по здоровьесбережению голоса ребенка.

Анализ многочисленных источников по проблемам обучения детей пению на школьном уроке музыки, в хоровом классе, на вокальных занятиях позволили выделить и еще одно направление, положения которого являются сходными у китайских и у российских авторов. Оно касается взаимосвязи пения и разных видов воспитания детей: нравственного, культурного, физического, творческого и т.п. [7;10,11]. Фу Вейя, исследуя влияние пения на гармоничное развитие личности, отмечает: «Певческие способности и певческие навыки тесно связаны с культурным горизонтом ученика, обучаясь пению, он развивается культурно, нравственно, физически. Все это доказывает, что в процессе совершенствования певческих способностей у школьников происходит формирование личности» [10, с.128]. В российской методической литературе авторы так же раскрывают взаимосвязь певческой деятельности и общекультурного, гармоничного развития детей [12]. Обобщение работ китайских и российских авторов приводит к следующему заключению: певческое развитие ребенка на уроке музыки подразумевает не только формирование определенных певческих навыков и умений, но и его духовное развитие, в том числе и развитие его музыкальной культуры, которое осуществляется непосредственно в процессе этой деятельности. Именно поэтому многие современные авторы, вслед за Д.Е. Огородновым, говорят о музыкально-певческом развитии детей, которое Д.Е. Огороднов

определяет, как комплексное музыкально-певческое развитие, которое «открывает новые возможности для развития вокально-речевой и общедвигательной культуры учащихся как основы для решения более общей задачи — гармоничного развития личности» [13, с.3].

Исследование. Произведя краткий анализ научных и научно-методических работ авторов по проблеме музыкально-певческого развития детей, обратимся к практике такого развития, осуществляемой учителями в процессе школьных уроков музыки в Китае. Анализ проведения школьных уроков музыки показал, что на уроках музыки в начальной школе, состоящей из нескольких ступеней обучения детей (1-2 класс – начальная ступень, 3-5 класс – средняя ступень) пение является одним из главных видов музыкальной деятельности обучающихся. Однако, включение детей в певческую деятельность не всегда способствует их музыкальному развитию. На это влияют следующие факторы: 1) построение урока музыки только в опоре на исполнение (пение) детьми знакомых и незнакомых им песен; 2) в процессе включения детей в музыкально-певческую деятельность учитель музыки обращает внимание только на формирование певческих навыков, что приближает процесс обучения пению детей к предпрофессиональной форме обучения музыке; 3) певческая деятельность осуществляется с целью формирования только эмоционального исполнения вокального произведения детьми; 4) в процессе осуществления певческой деятельности на уроке учитель не предоставляет возможности обучающимся ознакомиться с композитором вокального произведения (если произведение создано композитором) или с особенностями исполнения народной песни, ее содержания и истории создания.

Первый момент связан с тем, что учитель музыки вводит певческую деятельность на весь урок музыки, т.е. в течение урока дети только поют, повторяют выученный вокальный материал, изучают новый вокальный материал, исполняют его с включением движений, с использованием «звуков тела» (К. Орф) или с ритмическим перкуссионным аккомпанементом (аккомпанемент на национальных ударных инструментах). При этом не обращается должного внимания ни на творчество композитора, сочинившего музыку, ни на особенности исполнения вокального произведения и даже на вокальные навыки.

Второй негативный момент связан с активным внедрением в процесс певческой деятельности вокальных упражнений, способствующих формированию основных певческих навыков. При этом именно этот фрагмент урока является доминантным, так как дальнейшее исполнение песни детьми нацелено преимущественно на выполнение технических задач.

Организация певческой деятельности детей, нацеленной только на эмоциональное исполнение песни, является обратной стороной предпрофессионального обучения, когда учителем не обращается должного внимания на певческое дыхание, четкую дикцию, плавное звуковедение, правильную певческую установку и т.д. При этом, не фокусируется внимание детей на содержание песни, на творчество ее создателей, манеру исполнения. Зато от обучающихся требуется петь ярко, эмоционально и активно. Нередко результатом такого сверх эмоционального пения является форсированное звучание, что недопустимо для развития, как детского голоса, так и голоса исполнителя любого возраста.

В практике проведения уроков музыки имеются примеры, когда структура урока сообразно его целям и задачам дифференцируется на компоненты: формирование певческих навыков путем удачно выбранных распеваний и упражнений, исполнение песенного материала детьми, повторение освоенного песенного материала. Однако, на таком уроке не обращается внимание на содержание вокального произведения, особенности его исполнения, на творчество композитора, его создавшего.

Практика наблюдений за проведением уроков музыки в школах Китая, анализ методических статей, позволяют сформулировать вопрос о расширении возможностей в организации певческой деятельности обучающихся на уроке в плане формирования музыкальной культуры, что приведет к изменению содержания такой деятельности - с доминанты технического компонента на взаимосвязь

технического и общекультурного. Такая певческая деятельность будет уже трактоваться, как было указано, как музыкально-певческая.

Пути включения взаимосвязи «музыкальное и певческое развитие» могут быть разнообразными. Среди которых, по мнению Ван Лу, не только расширение песенного репертуара, но и формирование у каждого школьника представления о содержании произведения. Автор указывает, что если учителя музыки полагаются только на репертуар, приведенный в учебнике, для осуществления организации певческой деятельности, то они не достигнут цели в сформированности у детей понимания музыки, ее эмоционального тона, осознания ее содержания [14]. Учебная цель преподавания пения в школе, считает Ван Лу, должна заключаться не только в укреплении певческих способностей учащихся, таких как ритм и высота звука, кантилена звучания и т.д., но и в развитии их способности воспринимать музыку, чувствовать и ценить ее [14].

С целью расширения возможностей музыкально-певческого развития обучающихся в начальной школе на уроке музыки нами был разработан репертуарный план и содержание фрагментов уроков, связанных с включением дополнительного песенного материала, сведений о музыкальном материале, о композиторе, его сочинившем. Кроме того, обучающимся предоставлялась информация о других музыкальных произведениях того же композитора, чью вокальную музыку дети осваивали на уроке. В связи с этим, изучение вокального произведения растягивалось на несколько уроков, когда обучающимся предоставлялась возможность прослушивать другие произведения автора изучаемой на уроке песни или некоторые их фрагменты, что является определенным новшеством для уроков музыки в начальных школах Китая.

Для осуществления внедрения дополнительного репертуара следовало изучить имеющийся музыкальный материал, представленный в учебнике по музыке. Авторы учебника - Ду Юншоу, Юй Вэй, Чжан Ван [15]. Произведенный анализ песенного репертуара в данном учебнике позволил внести коррективы в содержание уроков музыки у школьников начальной школы «Инцай», города Дуньин, провинции Шаньдун, Китайской Народной Республики.

В содержание школьных уроков были введены: 1) дополнительный музыкальный репертуар, включающий детские песни композиторов-классиков и их произведения, доступные для исполнения и восприятия детьми; 2) сведения, позволяющие детям узнать о композиторе, произведение которого предполагалось изучать в классе; 3) дополнительные музыкальные произведения для прослушивания, которые принадлежали композитору изучаемой песни.

В процессе анализа линейки учебников по музыке для первого и второго класса (первая ступень начальной школы), которая использовалась учителем музыки в школе «Инцай», было обнаружено недостаточное количество академических произведений для пения западноевропейских и российских композиторов, что и послужило основанием выбора таких западноевропейских композиторов, как Моцарт и Бетховен, а также двух русских композиторов – М.И. Глинка и П.И. Чайковский.

Одним из главных принципов выбора репертуара было соответствие музыкального произведения возможностям исполнения его детьми, учитывались: диапазон, мелодическая линия, строение музыкальных фраз, а также принцип историзма, когда детьми последовательно изучались произведения, созданные в XVIII, XVIII-XIX и XIX веках.

Для вокального исполнения произведений Моцарта был взят хор из оперы «Волшебная флейта», а для дополнительного ознакомления с произведением этого композитора - фортепианная пьеса «Рондо в турецком стиле». Творчество Бетховена изучалось в таком варианте: сначала дети учили на уроке песню «Сурок» (отметим, что данное произведение было включено и в программу по музыке для российской начальной школы, созданную Д.Б. Кабалевским), а, затем, на последующих уроках, они знакомились с фрагментом симфонии № 5 (Вступление и экспозиция первой части).

Русская вокальная классика была представлена на уроках музыки вокальным произведением «Жаворонок» М.И. Глинки, а для прослушивания был взят фрагмент увертюры к опере «Руслан и

Людмила» М.И. Глинки. На уроке «Знакомство с творчеством композитора» китайским детям рассказывали и о великом русском поэте А.С. Пушкине, авторе сказки, которую воплотил в жанре оперы М.И. Глинка.

На уроках музыки дети пели произведение П.И. Чайковского «Мой Лизочек» (первый куплет), слушали дополнительно «Танец феи Драже» из балета «Щелкунчик», было произведено сравнение этого танца, звучащего в России перед Новым Годом, и новогодних произведений, исполняемых на этом празднике в Китае.

Так как названные вокальные произведения были написаны композиторами на разных языках, то, произведения на немецком языке были переведены учителем на китайский язык, на котором дети их и исполняли. А произведения русских классиков дети пели на языке оригинала. После освоения песенного репертуара, как было указано выше, школьники знакомились с творчеством каждого композитора.

Заключение. Обобщение теоретического материала, результатов практики внедрения предложенных путей музыкально-ритмического развития, обучающихся в начальной школе «Инцай», позволяет сделать выводы о том, что реализация процесса музыкально-певческого развития школьников на уроках музыки в начальных школах Китая должна осуществляться на высокохудожественном музыкальном материале, о чем в своих статьях и методических разработках не раз указывали китайские авторы [3;5;7;14]. Включение в этот материал произведений мирового классического академического наследия вытекает из самого содержания академического искусства, способствующего духовному развитию и становлению личности. Однако, именно с таким наследием, особенно в процессе певческой деятельности учителем не часто знакомят школьников. Поэтому на уроках музыки учителю, во-первых, следует включать не только популярную детскую вокальную музыку, эстрадный песенный репертуар, но и произведения мировой вокальной классики, которая может быть успешно исполнена детьми. Во-вторых, реализовывать взаимосвязь освоенного певческого материала с информацией о творчестве композитора. Именно в таком ракурсе на уроках музыки достигается положительный эффект для достижения главного результата музыкального образования в школе - развития в музыкальные культуры каждого обучающегося.

Литература:

1. Ма, Да. Исследование развития музыкального образования в китайских вузах 20-го века / Да Ма. – Фуцзяньский педагогический университет, 2001. – 343 с.

2. Хайруллоев, Б. Особенности развития детского голоса на уроках музыки и пения в начальных классах [Электронный ресурс] / Б. Хайруллоев // Вестник Педагогического университета. –2018. – № 2 (74). – С. 37-39.

3. Чжан, Яньли. Важность уроков музыки в начальных школах для всестороннего развития и взросления учащихся / Яньли Чжан // Материалы семинара «Исследование интеграции региональных качественных образовательных ресурсов». 2020. – С.488-490.

4. Ануфриева, Н.И. Особенности процесса развития певческих навыков у детей младшего школьного возраста / Н.И. Ануфриева, А.Ф. Мухтасарова. В сборнике: Музыка в информационном пространстве культуры третьего тысячелетия: проблемы, мнения, перспективы. – М., 2010. – С. 74-77.

5. Го, Цилин. Глубокие размышления об эффективности преподавания пения в музыкальных классах начальной школы / Цилин Го // Северная музыка. –2020. –№ 8. – С.207-208.

6. Вуколова, Е.М. Вокальные упражнения как способ формирования певческих навыков у детей [Электронный ресурс] / Е.М. Вуколова, Ю.Е. Лючина // Сборник материалов научно-практических конференций, 2019. – С. 3369-3377.

7. Ли, Цзинцзин. Краткая дискуссия о стратегиях формирования голоса в обучении пению в начальной школе / Цзинцзин Ли // Круги образования. –2022. – № 2. – С.77-79.

8. Рудзик, М.Ф. Музыкально-певческое воспитание школьников / Специальные методики музыкально-певческого воспитания: Учебно-методическое пособие с видеоприложением / М.Ф. Рудзик. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, –2015. – 140 с.
9. Ван, Шикан. Средства и упражнения для развития голоса ребёнка / Шикан Ван. – Чунцин: изд-во Юго-западного педагогического университета, 2008. –118 с.
10. Фу, Вэйя. Краткая дискуссия о том, как улучшить певческие способности учащихся / Вэйя Фу // Северная музыка. – 2015. – № 35 (16). – С.128-134.
11. Ли, Ханьнин. Исследование стратегии музыкально-певческого обучения в начальной школе с точки зрения базовой грамотности / Ханьнин Ли // Еженедельник Экзамен. – 2022. – № 48. – С.146-151.
12. Гоптарев, В.Н. Проблемы развития детского хорового творчества в контексте современных социокультурных и культурно-образовательных парадигм / В.Н. Гоптарев, В.Н. Ергакова // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. –2021. Т. 9. –№ 2. – С. 130–140.
13. Огороднов, Д.Е. Методика музыкально-певческого воспитания: учебное пособие: / Д.Е. Огороднов. - 4-е изд., испр. – СПб.: Лань, 2014. – 221 с.
14. Ван, Лу. Исследование текущей ситуации и мер противодействия преподаванию пения на уроках музыки в начальной школе / Лу Ван // Этническая музыка. –2020. – № 1. – С.94-96.
15. Ду, Юншоу. Учебник по музыке обязательного образования для 3 класса / Ду Юншоу, Юй Вэй, Чжан Ван. – Шаньдун: Шаньдунское образовательное издательство, 2014-2015 в 2 ч.

Ли Шимэй

аспирант

кафедра музыкального образования

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

e-mail: lishimei.li@yandex.ru

Li Shimei

postgraduate student

Department of Music Education

Ural State Pedagogical University

E-mail: lishimei.li@yandex.ru

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ СЛУШАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕРВОКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КИТАЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования слушательской культуры на уроках музыки в китайских начальных школах. Дается определение «слушательская культура», доказывается, что слушательская культура является основной для формирования музыкальной культуры ребенка. В статье представлены критерии оценки слушательской культуры: умение внимательно слушать музыку; умение использовать движения для отражения элементов и эмоционального тона музыки; умение оценивать музыкальное произведение. Рассматриваются результаты диагностики уровня сформированности слушательской культуры у учеников первого класса экспериментальной начальной школы в городе Телин, провинции Ляонин, КНР. Делается вывод о необходимости разработки методов формирования слушательской культуры у китайских школьников на основе академического музыкального материала.

Ключевые слова: слушательская культура, диагностика, первоклассники, урок музыки, начальная школа в Китае.

DIAGNOSTICS OF THE FORMATION OF LISTENING CULTURE OF FIRST-GRADE CHILDREN AT MUSIC LESSONS IN PRIMARY SCHOOL IN CHINA

Abstract. This article explores the building a listening culture at the music lessons in Chinese primary school. The definition of "listening culture" is given, it is proving that listening culture is the basis for the building a children's music culture. The article proposes criteria for evaluating listening culture. They are the ability to listen to music carefully; the ability to use movement to reflect musical elements and emotional tone; and the ability to evaluate a piece of music. Diagnostic results on the level of listening culture of first-graders in an experimental primary school (Tieling City, Liaoning Province, China) were considered. It is concluded that methods based on academic music materials need to be developed to cultivate a listening culture among Chinese schoolchildren.

Keywords: listening culture, diagnostics, first-graders, music lesson, primary school in China.

В «Стандартах обязательного образования по искусству», обнародованных Министерством образования Китая в 2022 году, отмечается, что прослушивание музыки является одним из основных видов музыкальной деятельности на уроках музыки в начальной школе. В связи с этим сегодня в китайских школах обращается внимание учителей музыки на формирование культуры слушания музыки, или слушательской культуры.

Проблеме формирования слушательской культуры детей уделяли внимание китайские и российские исследователи (Д.Б. Кабалевский, Д.С. Федорова, Н.И. Чинякова, Н.В. Таранкова, А.С. Ключева, Н.С. Ломакина, Н.И. Кашина, Н.Г. Тагильцева, Ван Ин, Инь Айцин, Сюй Хуншуай). Они полагают, что именно слушание музыки является тем видом музыкальной деятельности, который способствует не только формированию умения слушать и слышать музыку, но расширению музыкального опыта детей [1, 2, 5, 7, 9, 6, 3, 10], формированию их национального самосознания [4, 8].

Прежде чем дать дефиницию понятию «слушательская культура», обратимся к мнениям китайских и российских исследователей, которые разрабатывали ее содержание и выявляли ее главные признаки. Признаком развитой слушательской культуры, по мнению Д.С. Федоровой, является способность «отличить высокое музыкальное искусство от того материала, который в больших количествах потребляется массами» [9, с. 29]. А это значит, что слушательская культура формируется на основе разных стилей, жанров и направлений академической музыкальной культуры. А.С. Ключев полагает, что «способность при прослушивании музыкальных произведений «погружаться» в музыку» свидетельствует о сформированности у слушателя музыкальной культуры [5, с. 115-121], в связи с этим автор подчеркивает взаимосвязь слушания музыки и музыкальной культуры ребенка. Китайский автор И. Ван рассматривает проблему формирования слушательской культуры с позиции необходимости понимания ребенком содержания музыкального произведения. Автор настаивает на том, что слушательская культура должна начинаться с умения слушать – сначала звуки природы, а затем звуки музыки. Школьники с раннего возраста, указывает И. Ван, должны учиться прислушиваться к звукам окружающей их среды, быть чуткими к этим звукам. Именно эта привычка способна «заложить для них фундамент для понимания музыкальных произведений» [1, с. 36]. По мнению Х. Сюй, ученого и исследователя, работающего в китайской академии педагогических наук, «под музыкально-слушательской культурой понимается реакция на музыку, исполнительские и творческие способности, которые постепенно развиваются у учащихся начальной и средней школы в процессе прохождения музыкального обучения на соответствующем школьном этапе» [7, с. 72].

Принимая во внимание мнения российских и китайских исследователей, мы сформулировали понятие «слушательская культура», которая представляет собой умение ребенка слушать звуки мира, находить их аналоги в музыке, эмоционально откликаться на музыку и понимать ее в опоре на полученные от музыки эмоции.

Для выявления того, насколько китайские младшие школьники, а именно первоклассники, которые занимались музыкой в дошкольных образовательных учреждениях, умеют воспринимать музыкальные произведения, была проведена диагностика сформированности слушательской культуры у первоклассников экспериментальной начальной школы города Телин, провинции Ляонин в Китае. Одной из причин проведения данной диагностики является тот факт, что во многих дошкольных образовательных учреждениях педагоги уделяют недостаточное внимания формированию такой культуры.

В диагностирование был включен 171 ученик (из четырех первых классов этой школы). Дети выполнили три задания, содержание которых соответствовало содержанию выделенных для диагностики критериев. Перед разработкой этих критериев мы обратились к исследованию Н.С. Ломакиной, в котором также представлена диагностика развития слушательской музыкальной культуры, но обучающихся подросткового возраста. Сравнивая позиции этого автора с собственными позициями, мы обнаружили ряд различий, касающихся возраста обучающихся. Закономерно, что подростки имеют опыт слушания музыки, у них более развиты навыки самостоятельного анализа, накоплены знания – в отличие от младших школьников, у которых нет богатого опыта прослушивания музыки и способности к самостоятельному размышлению. Н.С. Ломакина выделяет пять критериев для диагностики формирования слушательской культуры подростков, ориентируясь на их психолого-возрастные особенности, жизненный и учебный опыт и систему мотивации их деятельности:

«мотивационный критерий, эмоциональный критерий, познавательный-интеллектуальный критерий, оценочный критерий, деятельностный критерий» [6, с. 15]. В соответствии с этими критериями автором и проводилась диагностика.

Основываясь на нашем определении слушательской культуры, мы разработали три критерия диагностики уровня слушательской культуры у учеников первого класса, а именно:

- сформированность умения сосредоточенно слушать музыку;
- сформированность умения двигаться, отражая эмоциональный тон музыкальных произведений;
- сформированность умения давать оценку музыкальному произведению.

Поскольку первоклассники могут отвлекаться во время слушания музыки, нам было необходимо диагностировать уровень их внимания при прослушивании музыки. Эмоциональный отклик первоклассников не предполагает вербального выражения в связи с недостаточным словарным запасом детей, поэтому второй критерий был выделен сообразно с выражением такого отклика через движение. Оценка музыкальных произведений первоклассниками была сделана с позиции осознания ими эмоционального тона произведения, который и выводил их на понимание содержания музыки.

Для диагностики первого критерия был использован метод наблюдения. Музыкальным материалом, предложенным детям для слушания и используемым для диагностики, стала «Рапсодия джунглей» композитора У Цзиньдяя. Выбор определялся короткой продолжительностью музыкального произведения, а также звуковым и эмоциональным содержанием, понятным для детей. Его настроение очень радостное, приподнятое, близкое к жизнерадостному мировосприятию детей. В произведении много звуковых элементов, являющихся подражанием звукам природы. В течение трех минут ученики первого класса слушали музыкальное произведение. Затем учитель на основе наблюдения выставлял баллы в зависимости от концентрации внимания ребенка по отношению к музыкальным произведениям.

Результаты диагностики по первому критерию показывают, что только 16% детей смогли внимательно прослушать музыкальное произведение целиком. 50% активно включались в прослушивание до половины произведения. 34% детей почти не слушали музыку. В ходе диагностики можно было отметить, что внимание первоклассников при прослушивании музыки легко переключается на других детей или другие вещи. Это объясняется психологическими особенностями возраста детей: первоклассники от природы активны, и им сложно оставаться в тишине и слушать музыку.

Для диагностики второго критерия – развитости умения двигаться в соответствии с эмоциональным тоном музыкального произведения – использовались методы наблюдения и анализа. Музыкальным материалом стал «Вальс цветов» из балета П.И. Чайковского «Щелкунчик». Выбор был обусловлен лирическим характером произведения: учитель осознанно выбрал лирическое произведение, которое ранее не так часто встречалось ученикам, представляя собой более сложный материал для восприятия. Детям было дано задание: прослушать музыку и двигаться так, как подсказывает мелодия.

Результаты диагностики по второму критерию показывают, что 6% детей смогли плавно двигать руками, головой и телом, отражая тем самым ритм вальса, и увлекались музыкой. 39% смогли двигаться плавно, отражая метроритм вальса корпусом, головой руками, но не отражая амплитудой движения динамику произведения. 55% только покачивались, не отражая ни динамику музыки, ни его настроение.

Результаты, полученные по данному критерию, свидетельствуют, что первоклассники в китайской Экспериментальной начальной школе провинции Ляонин, города Телин, не всегда готовы воспринимать лирическую музыку. Их музыкальный опыт в основном связан со слушанием ритмичной и веселой музыки. Это объясняется тем, что в детских садах для воспитания у детей чувства ритма педагоги часто используют методы обучения К. Орфа, когда педагоги знакомят детей только с ритмичной музыкой, сопровождающей подвижные игры.

Для диагностики третьего критерия был использован метод опроса. В качестве музыкального материала, выбранного для диагностики на этом этапе, было выбрано произведение китайского композитора Хуа Яньцзюня «Отражение луны в двух родниках». Выбор обусловлен тем, что это произведение исполняется на этническом музыкальном инструменте эрху, звучание которого чаще всего ассоциируется у детей с визуальными образами из социальных сетей, где произведение используется как фон для самых разнообразных видео. Произведение отличается лирическим настроением.

Детям было дано задание: прослушать музыкальное произведение, затем ответить на вопросы: «Почему композитор его сочинил?» и «Где эта музыка может звучать в жизни?». Только 8% смогли не только точно воспринять эмоции в музыке, но и связать их с собственным жизненным опытом. Например, первоклассница Чжан Жуйи отметила, что это – «грустная музыка, которая напоминает <...> о рисунках, которые <...> нарисовала, которые не были оценены учителем». Другой первоклассник Чжао Цыци услышал, что эта музыка очень грустная и что в ней звучит эрху. Он так оценил произведение: «Слушая эту музыку, я вспоминаю, как мой отец ругал меня, когда я совершил ошибку».

33% детей смогли правильно описать настроение музыки, но не смогли связать ее с собственной жизнью. Они сказали только, что это грустная музыка. 59% с трудом оценивали музыку, они не говорили ничего, не могли подобрать подходящих слов для описания и анализа или ограничивались короткими комментариями по типу «не знаю», «скучно» и пр.

Общие результаты диагностики показывают, что первоклассники могут относительно хорошо слушать музыку, но не могут долго концентрировать внимание на ней. Не все ученики могут активно слушать лирическую музыку, не знают, как можно ее выразить жестом и движением. Эту лирическую музыку они не могут соотнести со своими жизненными переживаниями и опытом.

Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что слушательская культура китайских первоклассников требует развития, а для решения этой проблемы необходимо найти более эффективные методы обучения и академический музыкальный материал, интересный детям.

Литература:

1. Ван, Иин. Музыкальное просвещение начинается с воспитания у детей чувствительности к звуку // Китайское музыкальное образование. 2003, № 4. С. 36-37.
2. Инь, Айцин. Антропологические исследования музыкально-эстетического воспитания: дис. ... канд. пед. наук / Айцин Инь. Северо-восточный педагогический университет. Чанчунь, 2004. 210 с.
3. Кабалевский, Д.Б. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1984. 145 с.
4. Кашина Н.И., Тагильцева Н.Г. Музыкальная культура в становлении культурной идентичности личности // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2022. № 45. С. 32-40.
5. Ключев, А.С. Музыкальная культура слушателя (из опыта работы преподавателя музыкальных дисциплин) // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, Т. 3, № 1, 2015, С. 115-121.
6. Ломакина, Н.С. Формирование слушательской музыкальной культуры школьников-подростков: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: специальность 13.00.02 / Ломакина Наталья Сергеевна. –М., 2006. 22 с.
7. Сюй, Хуншуай. Коннотация и развитие музыкальной грамотности в начальной и средней школе / Хуншуай Сюй // Педагогический материал курса. 2016. № 11. С. 71-77.
8. Тагильцева, Н.Г. Искусство в развитии самосознания детей // Известия Уральского государственного университета: Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2009. Т. 67. № 3. С. 45-51.

9. Федорова, Д.С. Проблема современной слушательской культуры дошкольников / Д.С. Федорова // Студенческий форум. 2021. № 3-1 (139). С. 29-30.

10. Чинякова, Н.И., Таранкова, Н.В. Формирование слушательской культуры школьников посредством учебно-концертной деятельности // Международный студенческий научный вестник. 2015. № 5-3. С. 472-474.

Лю Синьхун

аспирант

кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования им. Э. Б. Абдуллина
Института изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский государственный педагогический университет»

e-mail: qiyiguoyouyou@foxmail.com

Научный руководитель - профессор кафедры методологии и технологий педагогики
музыкального образования им. Э. Б. Абдуллина

Институт изящных искусств

ФГБОУ ВО «Московский государственный педагогический университет»

доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор,

А.В. Торопова

Liu Xinhong

Postgraduate

student of the Department of Methodology and Technology of Pedagogy of Music Education named
after E. B. Abdullin of the Institute of Fine Arts of the Moscow State Pedagogical University

Scientific supervisor - Professor of the Department of Methodology and Technology of Pedagogy of

Music Education named after E. B. Abdullin

Institute of Fine Arts, Moscow State Pedagogical University

Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Professor,

A.V. Toropova

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ИЗ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье дается обоснование модели развития креативности в процессе профессионального обучения китайских студентов-музыкантов. Описаны особенности, барьеры и условия развития креативности у обучающихся из Китайской народной республики, определены смысловые характеристики «креативности», значимые для самопонимания и саморазвития креативности студентами-музыкантами. Предложенная модель отражает ориентиры для стимуляции повышения уровня креативности китайских студентов-музыкантов в процессе профессионального обучения.

Ключевые слова: креативность, творческие способности, педагогическая деятельность, китайский студент-музыкант, профессиональное обучение, модель развития, музыкальное образование, межкультурное взаимодействие.

MODEL OF CREATIVITY DEVELOPMENT IN STUDENTS FROM THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL MUSIC AND PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. This article provides a rationale for the model of creativity development in the process of professional training of Chinese music students. The features, barriers and conditions for the development of creativity among students from the People's Republic of China are described; the semantic characteristics of "creativity" are identified, significant for self-understanding and self-development of creativity by music students. The proposed model reflects guidelines for stimulating an increase in the level of creativity of Chinese music students in the process of professional training.

Keywords: creativity, creative skills, pedagogical activity, Chinese student-musician, vocational training, development model, music education, intercultural interaction.

Одной из характерных тенденций трансформаций высшего образования на современном этапе во всех странах мира является его интернационализация. Это поддерживается в образовательной политике Китая, когда молодому поколению предоставляется возможность обучения в вузах разных стран, в процессе которого студенты не только получают определённый набор знаний, умений и навыков, но и постепенно приобщаются к общемировым ценностям, мировой культуре, расширяют свой кругозор и универсальные профессиональные компетенции.

Движущей силой развития и прогресса общества в XXI веке выступает креативность, которая как ключевой навык в настоящее время приобретает все большую востребованность как в профессиональной, так и в другой созидательной деятельности, и потому должна быть всесторонне изучена в контексте проблем совершенствования профессионального образования.

В Китае проблема исследования и развития креативности начинает звучать как ключевая задача профессиональных сообществ педагогов и психологов, так профессор Линь Чондэ, выступая в августе 2019 года с программной речью на первой ежегодной конференции инновационного образования Китайской ассоциации изобретательства подчеркнул: «Международные и наши собственные исследования показывают, что интеллект является необходимым, но не достаточным условием для поддержки направления изобретательства и инноваций, важным условием является креативность специалистов. В определенной степени сущность творчества заключается в концентрированном и систематическом переносе субъектом опыта знаний или приемов мышления через высокий уровень обобщений, новаторские комбинации, выявление новых и разнообразных точек пересечения <...> Что касается подготовки творческих специалистов для образования, то необходимо подготовить большое количество высококлассных креативных профессионалов»¹⁶.

Как предмет изучения наук об образовании – креативность – индивидуальный феномен, характеризующий личность как ученика, так и учителя, но в современной ситуации технологической конкуренции цивилизаций креативный потенциал будущих специалистов в области профессионального образования неизбежно приобретает черты социального заказа от обществ как Китая, так и России. При этом, такая предметная область профессионального образования как музыкальное и музыкально-педагогическое образование нуждается в разработке специфического содержания методологии и технологий развития креативного потенциала обучающихся с учетом научных оснований музыкальной психологии и педагогики, а также с пониманием особенностей культурной идентичности китайских студентов.

Современные российские и китайские исследователи (А.Н. Джуринский [1], Ду Сывей [2] и др.) отмечали наличие общих тенденций в развитии систем педагогического образования России и Китая. Эти тенденции – развитие личностных компетенций специалиста, таких как готовность и открытость к творческим решениям и инновациям. Ду Сывей подчеркнул, что «совместные образовательные подходы к профессиональной подготовке специалистов... обнаруживают как общие сходные тенденции, так и скрытые резервы, что на новом этапе развития межнациональных проектов имеет особое значение» [2, с.3].

А.Н. Джуринский подчеркивал, что «педагогическое решение вопросов сосуществования представителей этносов и культур в пределах общего национального пространства – одно из важнейших предназначений современного образования. Образование сегодня не может не учитывать национальные различия и должно включать множество типов, моделей и ценностных педагогических

¹⁶ Эл. Ресурс на китайском языке: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1641931263060050954&wfr=spider&for=pc>

ориентаций, соответствующих мировоззрению и запросам этнокультурных групп различных цивилизаций» [1, с.36].

Феномен креативности изучается в психологической и смежных науках западной цивилизации уже продолжительное время. При этом, в целях нашего исследования, важным является сосредоточиться на тех научных подходах к изучению креативности, которые уже приняты или те, которые могут быть переработаны в контексте методологии китайской концепции наук об образовании с учетом мировоззренческих и культурных ориентиров в Китае. Так, профессор Линь Чондэ подчеркнул: «... я предложил бы объединить восточную и западную модели образования как в идее развития творческого таланта в форме буквы "Т". «Горизонталь в начертании Т» - это западная модель образования, которая берет за отправную точку адаптивность, уделяет большое внимание широким знаниям, поощрению творчества и инноваций, воспитывает в детях независимость и практические навыки. «Вертикальная координата Т" - это восточная модель образования. Китай берет за отправную точку развитие логического мышления, поэтому китайцы едут в развитые страны Запада и изучают компьютеры и вычислительную технику, информатику и математику... <при этом> ...мы подчеркиваем не широту знаний, а глубину знаний, осознание того, что мы знаем (или не знаем), и знание того, почему мы это знаем (или не знаем)... мы подчеркиваем коллективизм, мы придаем большое значение всемерной грамотности, мы придаем большое значение равноправию и дисциплине. И для этого мы направлены на объединение восточной и западной моделей образования, чтобы создать условия для формирования творческих людей или ("Т-образных" – с т.н. горизонтальным и вертикальным проявлениями креативности)» (Линь Чондэ [3]).

Креативность как научная категория многогранно разрабатывалась в трудах ученых разных стран (Дж. Гилфорд [4], Р. Стернберг и соавторы [5], Э. Торренс [6] и др.) и в трудах российских исследователей (Д.Б. Богоявленская [7], В.Н. Дружинин [8], Е.П. Ильин [9] и др.). Эти авторы рассматривали креативность с позиции механизмов и функций сознания и мышления, участвующих в творческом процессе. В обзорах были выделены характерные черты людей, обладающих креативностью: независимость, открытость ума, высокая толерантность к неопределенным и неразрешимым ситуациям, конструктивная активность в этих ситуациях, развитое эстетическое чувство, стремление к красоте и гармонии, созидание и анализ созданного [10]. В китайской науке эти основные идеи были восприняты как три грани креативности, которые необходимо учитывать в исследованиях: во-первых, творчество – это процесс, во-вторых, это творческий продукт и в-третьих, креативность (как качество творческой личности) – это один из признаков индивидуальных различий между людьми (Линь Чондэ, Ху Вэйпин [3]; Юэ Сяодун, Хэ Гоцян [11].)

В музыкально-педагогической литературе данная проблематика рассматривалась в контексте творческих способностей личности (Т.А. Барышева [12], Л.Л. Бочкарев [13], В.И. Петрушин [14] и др.), или в аспекте видов учебно-профессиональной деятельности (композиторской [15], педагогической [16]). Структура признаков музыкальной креативности была предложена А.В. Тороповой [17].

По мнению исследователей, «анализ материалов научных конференций по проблемам педагогической практики обучения в музыкальных и музыкально-педагогических вузах показывает, что в современной системе профессиональной подготовки музыкантов-педагогов – ввиду высокой технологической сложности этой профессии – приоритет отдается освоению средств музыкального языка разных стилей музыки и техники исполнительского искусства в инструментальных и вокальных классах. Поиск путей развития креативности как профессионально важного качества личности музыканта-педагога не входит в число первоочередных задач обучения» [15], особенно это касается обучающихся из Китайской народной республики.

Проблема развития креативности у студентов из КНР, обучающихся в музыкально-педагогических вузах до настоящего времени не становилась предметом специального исследования, и

подходы к развитию данного качества с учетом профессиональной и этнокультурной специфики на сегодняшний день не разработаны.

Педагогическая практика подтверждает, что развитие творческой активности студентов-музыкантов из Китая происходит эффективнее, в случае, когда оно опирается на саморазвитие личности с учетом ее этнокультурно-обоснованных ценностных основ. По мнению многих ученых и исследователей, характерными особенностями творческой активности являются познавательная самостоятельность, овладение результативными способами деятельности, открытость новому, гибкость мышления. С учетом ценностных оснований ментальности представителей китайской культуры и цивилизации может быть выстроена модель, включающая в сущность креативности и ее развития аксиологический, рефлексивный и этический компоненты.

Нами была разработана педагогическая модель развития креативности в процессе профессионального обучения будущих китайских педагогов-музыкантов. Ее основные положения:

1. Креативность является профессионально-значимым личностным качеством музыканта-педагога, интегрирующим профессиональную интеллектуально-творческую активность и позволяющим осуществлять нестандартные поисковые действия для решения интеллектуальных, образно-эмоциональных и коммуникативных задач, генерировать оригинальные музыкально-педагогические приемы саморазвития в учебном процессе, продуктивно работать над исполнительской и педагогической интерпретацией произведений.

2. Модель развития креативности китайских обучающихся в социокультурных условиях музыкально-педагогического вуза включает:

- структуру креативности музыканта-педагога как три взаимосвязанных блока признаков: мотивационный; интеллектуальный; личностный, в каждом из которых присутствуют компоненты аксиологический, рефлексивный и этический;

- педагогическую технологию развития креативности у китайских студентов музыкально-педагогических вузов, содержащую четыре этапа:

1 – подражание преподавателю или ведущим исполнителям, которое способствует укреплению мотивационного компонента креативности и преодолевается в процессе профессионально-личностной рефлексии;

2 – экспериментирование, которое направлено на развитие интеллектуального компонента креативности в исполнительской и педагогической практике и ограничено аксиологической и этической рефлексией;

3 – трансформация, включающая развитие личностного компонента креативности через освоение, присвоение и применение аксиологически и этически принятого опыта в собственной исполнительской и педагогической практике;

4 – индивидуализация, направленная на интеграцию всех компонентов креативности в исполнительской и педагогической практике;

- организационно-педагогические условия, ориентированные на учет культурно-детерминированных особенностей и барьеров к проявлениям креативности и открытости новому опыту у обучающихся из Китайской Народной Республики в новой социокультурной среде, включающих внутренние противоречия: коллективность и соревновательность (мотивация индивидуальных достижений в музыкальной деятельности), ориентация на образцы решений при выполнении учебных заданий и поиск расширения и открытости новому опыту, стереотипность и потенциальное богатство образных ассоциаций.

3. Критерии эффективности развития креативности у китайских студентов музыкально-педагогических вузов соответствуют структуре феномена: *мотивационный* (мотивация и интерес к поиску нестандартных решений; стремление к созданию новых проектов организации внеурочной деятельности обучающихся); *интеллектуальный* (по признакам музыкальной креативности и

самостоятельность постановки задач в ходе обучения и выполнения творческих заданий); *личный* (любопытность, разнообразие эмоциональных и смысловых художественных ассоциаций, активность воображения, склонность к импровизации), и показывают потенциал творческого развития и преодоления трудных ситуаций обучающимися.

В основании модели лежат личностно-ориентированный и контекстуальный педагогические подходы, которые предполагают сотворчество студента и преподавателя в музыкально-образовательном процессе. Модель реализуется на практике через создание организационно-педагогических условий профессионального обучения китайских студентов-музыкантов, таких как творческое сотрудничество межфакультетское, межпоколенческое, межкультурное, стимулирование саморазвития креативности на материале всех специальных дисциплин – музыкально-теоретических, музыкально-педагогических и исполнительских, поощрение инициативных творческих проектов и художественных событий.

Данные условия взаимосвязаны друг с другом и с компонентами креативности, представленными в теоретической модели развития креативности в процессе профессионального обучения в российских вузах будущих педагогов-музыкантов из Китая.

В основе модели, как можно увидеть, *творческое общение в контексте* изучения музыкального искусства поверх культурных, поколенных или узко-специальных рамок, что не только развивает интеллектуальную и музыкальную креативность, но и способствует укреплению психологической устойчивости китайских обучающихся в процессе профессионального обучения. Таким образом, межкультурный контекст для самореализации своих творческих устремлений в грамотно-организованных педагогических условиях становится фактором стимуляции креативности и повышения ресурсности личности.

Разработанная модель была апробирована в виде тренинга в практике работы со студентами факультета музыкального искусства Московского педагогического государственного университета и результаты позволяют говорить о ее состоятельности.

Литература:

1. Джурицкий А. Н. Интернационализация высшего образования: сотрудничество России и Китая // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11, № 1, С. 34-39.
2. Ду Сывей. Формирование певческих умений у вокалистов в высших учебных заведениях КНР: автореф. дисс. ... канд пед. наук. М., 2008. 24 с.
3. Линь Чондэ, Ху Вэйпин. Закон роста и модель культивирования творческих талантов // Журнал Пекинского педагогического университета (выпуск по общественным наукам). 2012. № 1. С. 36 – 42. <http://www.cnki.net> chianacandemic journal electronic publishing house.all rights reserved. (Дата обращения: 03.01.2024)
4. Гилфорд Дж. Природа человеческого интеллекта («The Nature of Human Intelligence»). М.: Прогресс, 1971. 143 с.
5. Стернберг Р. Форсайт Дж.Б., Хедланд Дж. и др. Практический интеллект. Серия: Мастера психологии. Под ред. Р.Дж.Стернберга. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
6. Торренс Э.П. Tests of creativity Thinking – E. Torrance – Scholastic Testing Service, 1974. 314 с.
7. Богоявленская Д.Б. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Молод. гвардия, 1997. 402 с.
8. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2002. 368 с.
9. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 232 с.
10. Демидова Т. В. Развитие креативности как устойчивого свойства личности в старшем школьном возрасте. Автореферат диссертации ... к.психол.н. Ставрополь, 2003. 24 с.

11. Юэ Сяодун, Хэ Гоцянь. Опросный анализ "предвзятости оценки результатов" учителей начальной и средней школы Гонконга при анализе творческих способностей // Новая заря образования. 2002. №45. С. 28-33.
12. Барышева Т.А. Психология творчества: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2023. 300 с.
13. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. М.: Институт психологии РАН, 1997. 352 с.
14. Петрушин В. И. Развитие творческих способностей: Учебное пособие / В. И. Петрушин. 1-е изд.. М.: Издательство Юрайт, 2020. 173 с.
15. Сергиенко П.Г. Развитие креативности у студентов композиторских отделений музыкальных вузов : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02. Челябинск, 2013. 221 с.
16. Бекова М. Р. Моделирование развития креативности как компонента творческих способностей будущих педагогов / М. Р. Бекова, П. А. Османова, А. Б. Абдуллаев // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-3. С. 34-37.
17. Торопова А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования: учебник. 4-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2020. 190 с.

У Цзин Юйаспирант кафедры музыки (художественные исследования),
«Китайская национальная академия искусств»
e-mail: yuliawu@yeah.net**Wu Jingyu**Postdoctoral Fellowship at the Department of Music (Art)
Chinese national academy of arts

ВЛИЯНИЕ СОВЕТСКОЙ ТЕОРИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА КИТАЙ В XX ВЕКЕ

Аннотация. Китайская теория музыкального образования находится под существенным влиянием советских педагогических принципов. В статье рассматриваются исторические и культурные предпосылки советского влияния на китайскую музыкальную педагогику. Российская Империя ещё в XIX веке поспособствовала формированию китайской вокальной школы в том виде, в котором она существует в настоящее время. После основания КНР в 1949 году правительство КНР начало целенаправленно перенимать опыт СССР в области музыки и музыкального образования. В статье рассматривается исторический контекст ситуации, а также разбирается музыкально-педагогическая система Кабалевского, которая была разработана в СССР, а затем получила широкое распространение на территории Китайской Народной Республики. После этого, проводится сравнительный анализ программ музыкального образования в Советском Союзе и Китайской Народной Республики начала 1950-х годов. Делается вывод, согласно которому, хотя эти программы не идентичны, но совпадение между ними превышает 80%.

Ключевые слова: СССР, советское образование, советское музыкальное образование, образовательная теория, обучение музыке, китайское образование, межкультурное взаимодействие, Новый Китай.

THE INFLUENCE OF THE SOVIET THEORY OF MUSIC EDUCATION ON CHINA IN THE XX CENTURY

Abstract. Chinese theory of music education is significantly influenced by Soviet pedagogical principles. The article examines the historical and cultural background of Soviet influence on Chinese music pedagogy. Back in the 19th century, the Russian Empire contributed to the formation of the Chinese vocal school in the form in which it currently exists. After the founding of the PRC in 1949, the PRC government began to purposefully adopt the experience of the USSR in the field of music and music education. The article examines the historical context of the situation, and examines Kabalevsky's musical and pedagogical system, which was developed in the USSR and then became widespread in the People's Republic of China. Following this, a comparative analysis of music education programs in the Soviet Union and the People's Republic of China in the early 1950s is carried out. The conclusion is drawn that although these programs are not identical, the agreement between them exceeds 80%.

Keywords: USSR, Soviet education, Soviet music education, educational theory, music education, Chinese education, intercultural interaction, New China.

Тема, выбранная для настоящей научно-исследовательской статьи, обладает высокой степенью актуальности в связи с влиянием советской системы музыкального образования на китайскую музыкальную педагогику, которое началось в 1950-е годы и во-многом продолжается и в настоящее время. Причиной, по которым китайское правительство сознательно обратилось к заимствованию советского опыта, является построение социалистического государства и необходимость обучать построению общества согласно принципам марксизма-ленинизма. Мао Цзэдун тогда отметил: «Коммунистическая партия Советского Союза — наш лучший учитель, и мы должны учиться у неё» [1, с. 72].

Кроме политических факторов, важную роль также сыграли особенности музыкальной культуры России. Традиции русской музыкальной школы сформировались в XIX веке благодаря отцу-основателю русской оперы Глинке Михаилу Ивановичу (1804 – 1857), композитору таких опер, как «Иван Сусанин» («Жизнь за царя»), «Руслан и Людмила» и других, а также выдающемуся музыкальному педагогу и методисту.

Позже принципы, заложенные Глинкой, получили распространение в русской вокальной педагогике, а затем – продолжили развиваться в период Советского Союза. Советское правительство уделяло большое внимание распространению культуры среди широких масс населения, что способствовало расширению сознания и мировоззрения рабочих, крестьян, солдат и других простых граждан страны, а также обогащению культурного наследия страны за счёт того, что многие выходцы из простых семей сами начали создавать произведения искусства, получив соответствующее образование, бесплатное для всех граждан страны. Помимо русской культуры, в СССР также была представлена культура других народов. К примеру, если говорить о музыкальном исполнительстве и музыкальном образовании, то можно привести в пример сочинения узбека Камилджана Атаниязова (1917 – 1975), армянина Арама Хачатуряна (1903 – 1978), татарки Софии Губайдуллиной (родилась в 1931 году), эстонца Виллема Каппа (1913 – 1964), азербайджанца Кары Караева (1918 – 1982) и многих других. Все перечисленные выше композиторы были также и музыкальными педагогами, которые распространяли культуру своего народа среди студентов различных национальностей, тем самым способствуя культурному обмену [9, с. 91].

Следовательно, теория советского музыкального образования, которая унаследовала традиции предшествующей эпохи, а также усовершенствовала их и впитала музыкальные характеристики различных народов СССР, оказалась достойна изучения и адаптации к реалиям других стран, включая Китайскую Народную Республику.

Тем не менее, стоит отметить, что влияние русской музыкальной школы на китайскую культуру началось задолго до этого. В конце XIX века в Харбине появились первые музыканты и музыкальные педагоги – выходцы из Российской Империи, которые основывали в городе музыкальные школы и оркестры, а также давали частные уроки. В городе ставились классические произведения М. И. Глинки, о котором уже говорилось выше, а также Петра Ильича Чайковского (1840 – 1893), Николая Андреевича Римского-Корсакова (1844 – 1908) и многих других русских композиторов. До сих пор в Китае, как и в ряде других стран мира, высоко ценится русский балет и симфонические произведения русских композиторов. Многие эти сочинения входят в академическую программу подготовки начинающих музыкантов в начальных и средних школах, а также в высших учебных заведениях и в системе дополнительного музыкального образования [9, с. 89].

Позже русские эмигранты также обосновались в Пекине, Шанхае и других городах, однако, их влияние на культуру Харбина оказалось наиболее значительным. В городе были основаны Харбинский симфонический оркестр управления железной дороги, Харбинская оперная труппа, Белорусская комедийная оперная труппа, Казачий хор и другие музыкальные коллективы. Также, силами российских педагогов было основано Харбинское первое высшее музыкальное училище, Харбинское высшее музыкальное училище имени Глазунова, Харбинский музыкальный класс, Харбинская музыкальная школа и так далее. Именно на основе деятельности этих и других образовательных учреждений, и исполнительских коллективов руководство Коммунистической Партии Китая начало изучение советской теории музыкального образования [4, с. 90].

14 февраля 1950 года между Китаем и Советским Союзом был подписан «Договор о дружбе, союзе и взаимной помощи», который предусматривал обмены между государствами в различных сферах, включая музыкальное образование. В Китай было приглашено большое количество советских педагогов музыкального искусства, тогда как в СССР для получения качественного музыкального образования отправились наиболее музыкально одарённые китайские девушки и юноши. Многие из них, вернувшись на Родину, впоследствии сами стали музыкальными исполнителями и музыкальными педагогами, передавая советские традиции музыкального образования следующим поколениям [12, с. 270].

В 1950-е – начале 1960-х годов в Китае были широко распространены так называемые «красные песни» (红歌), которые были написаны в патриотическом стиле. Во-многом, этот стиль копировал патриотические песни Советского Союза. Некоторые песни прямо переводились с русского языка,

тогда как другие – сочинялись китайскими композиторами и авторами песен в соответствующем стиле. Необходимо добавить, что влияние советской патриотической музыки на китайское общество было велико и до основания Китайской Народной Республики. К примеру, в годы японо-китайской войны на китайский язык была переведена песня «Катюша» композитора Матвея Исаковича Блантера. Она завоевала широкую популярность среди китайских солдат, ведь мысли о жёнах, матерях, сёстрах и детях, которые ждут их в тылу, позволяли сохранять боевой дух, несмотря ни на что [10, с. 67].

Также делались переводы и более нейтральных музыкальных композиций, таких как «Подмосковные вечера» (композитор – Василий Соловьёв Седой), «Как хотела меня мать да за первого отдать» (русская народная песня), «Ландыши» (композитор – Оскар Борисович Фельцман) и так далее. В 1980-е годы была переведена песня «Прекрасное далёко» (композитор – Евгений Павлович Крылатов) из советского телевизионного фильма «Гостя из Будущего» 1984 года выпуска.

На китайскую музыкальную педагогику оказали влияние многие педагогические методики, технологии и системы советского происхождения, однако, особенного рассмотрения заслуживает система Кабалева, которая была разработана Кабалевым Дмитрием Борисовичем (1904 – 1987) – советским композитором, дирижёром, пианистом, музыкальным педагогом, публицистом, общественным деятелем [8, с. 161].

Суть системы Кабалева состоит в том, что уже на начальных этапах обучения музыкальные произведения, начиная от простейших форм и заканчивая самыми сложными (вплоть до симфоний), концентрируются вокруг трех важнейших жанров музыки: песни, танца, марша. Такая система в особенности эффективна в детском возрасте, ведь младшим школьникам ещё не совсем просто сидеть на одном месте в течение длительного времени, поэтому им хорошо подходят задания, в процессе выполнения которых требуется маршировать и выполнять танцевальные движения [7, с. 190]

Содержание программы построено Д. Б. Кабалевым в опоре на закономерности музыки, на принцип тематизма, который композитор образно определяет, как процесс восхождения к вершинам музыкального искусства [3, с. 110]

Система Кабалева в Китае получила широкое распространение в обязательном школьном образовании, а также в музыкальных студиях дополнительного образования. Благодаря этому, стало возможно предоставлять необходимые знания, умения и навыки более систематически благодаря принципу тематизма. Кроме этого, ученики также получают большую свободу на занятии (как творческую, так и двигательную), вследствие чего, из интереса к изучению музыкального исполнительства также возрастает, равно как и вероятность, что ребёнок при наличии выбора продолжит музыкальные занятия и в будущем [5, с. 222]

Кроме Китайской Народной Республики, система Кабалева также получила распространение в других странах социалистического лагеря, таких как Польша, Чехословакия, Венгрия, Болгария, Куба и так далее. Во многих из этих стран отдельные элементы анализируемой музыкально-педагогической системы можно проследить до настоящего времени [2, с. 25]

Сразу же после основания Китайской Народной Республики, Центральным правительством была составлена своя собственная программа массового обучения музыке в системе как обязательного, так и дополнительного образования. Уроки музыки предусматривались, в первую очередь, в начальных классах; кроме этого, отдельные занятия также предлагались в средней школе, однако, внимания им уделялось значительно меньше, а их приоритет перед такими предметами, как родной и иностранный язык, математика, история, география и так далее также был ниже [11, с. 62].

Китайские дети учились в начальной школе пять лет (с шести до одиннадцати лет), а советские – четыре года (с семи до одиннадцати лет). Все эти годы они должны были изучать вокал один час каждую неделю.

Несмотря на то, что составленная центральным правительством Китайской Народной Республики образовательная программа базировалась на советских разработках, была проведена значительная работа по её успешной и эффективной адаптации к китайским национальным условиям. В таблице 1 показаны сходные черты и отличительные особенности советской и китайской систем обучения детей музыке на примере вокального исполнительства в программе общеобразовательной массовой школы в начальных классах. По этой программе дети в СССР и КНР осваивали азы вокального искусства в начале 1950-х годов, то есть, в то время, когда был актуален процесс активного заимствования советской теории музыкального образования со стороны китайского правительства.

Таблица 1. Сравнительный анализ советской и китайской программ музыкального преподавания. [6, с. 190].

	Обучение собственно пению	Обучение музыкальной теории
СССР	Учителя должны сначала научить детей правильно стоять или сидеть во время пения, а только затем – переходить к вокальным упражнениям. На первом же занятии педагоги учат школьников регулировать дыхание во время исполнения композиций. Совместное пение должно быть аккуратным и слаженным, а также подчёркивать высокую художественно-эмоциональную выразительность исполнения.	Преподавание теории музыки должно быть живым и интересным. Дети постоянно практикуют чтение нотных записей на уроке.
КНР	Учителя демонстрируют школьникам правильную технику исполнения, чтобы те, вдохновившись положительным примером, повторяли за педагогами. Они помогают детям развить правильную позу при исполнении, расширить вокальный диапазон, обучиться правильному дыханию и точной артикуляции. Кроме того, учителя также помогают детям освоить методы защиты и сохранения собственного голоса. Совместное пение должно быть аккуратным и слаженным, однако, развитие эмоциональной выразительности не прописано в программе: это качество является преимуществом педагога, но не его обязанностью.	Преподавание теории музыки должно быть живым и интересным. Обучение нотной грамоте не предусмотрено; иногда проводится краткое ознакомление с правилами нотной записи, но не всегда. Акцент в теоретической части делается на изучении истории создания музыкального произведения, разборе биографии композитора и культурно-исторического контекста, в котором ему приходилось жить и создавать свои музыкальные произведения.

Данные таблицы 1 помогают придти к некоторым выводам о сходных чертах и отличительных характеристиках систем образования двух стран.

Во-первых, с точки зрения обучения совместному пению классного коллектива, следует отметить, что в обеих странах подчеркивалась направляющая роль учителей при демонстрации правильной техники вокального исполнения и различных его аспектов. Однако, акцент в преподавании, то есть, в том, что именно должен демонстрировать педагог, делался на разном. В частности, советская система уделяла особенное внимание певческому дыханию и правильному положению стоя и сидя при вокальном исполнении. Если говорить о китайской системе, то здесь важнее было научить детей заботиться о своём голосе и защищать его.

Во-вторых, что касается преподавания теории музыки, и в СССР, и в КНР преподаватели должны были обеспечивать интересность и живость образовательного процесса ради удержания внимания учеников. Отличительной чертой является тот факт, что теоретические знания в рамках музыкально-педагогических систем двух стран давались разные. Так, в Советском Союзе делался особенный упор на освоении нотной грамоты, а в Китае – на эпохе композитора, его биографии и истории музыкального произведения, которое изучается в курсе вокала в школе.

Подводя итог сравнительного анализа, можно сделать вывод, согласно которому музыкально-педагогические программы Советского Союза и Китайской Народной Республики начала 1950-х годов, хотя и не являлись идентичными друг другу, однако, но совпадение между ними превышало 80%, что свидетельствует об успешном заимствовании китайскими музыкальными педагогами советского опыта и эффективной его адаптации к местным реалиям и культурным особенностям.

Хотя выше была представлена система, актуальная для 1950-х годов, следует отметить, что именно на этой основе строится современная система массового вокального образования в российских и китайских начальных школах. Логичным будет предположить, что в наши дни музыкально-

педагогические системы России и Китая также всё ещё обладают большим количеством сходных характеристик.

Литература:

1. Ван Сяоли. Влияние советской музыкальной педагогики на китайское образование с 1949 года до настоящего времени // Университет Шаньси. Издание, посвящённое педагогическим наукам. – Тайюань, 2020. – №7. – С. 70-77.
2. Исламова Н. Р. Стилистика обучения музыке в XX веке (на материале преподавательской деятельности Д. Б. Кабалевского) // Музыка в школе. – Москва, 2020. – № 6. – С. 23-26.
3. Коклягина Н. В., Константинова Н. В. Педагогический опыт Д. Б. Кабалевского в контексте современного воспитания молодежи // Диалоги о культуре и искусстве. материалы XI Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). – Пермь, 2021. – С. 108-112.
4. Ли Гаофэн. Анализ заимствования советского опыта в музыкальном образовании в первые дни основания Китайской Народной Республики // Вестник Наньчанского университета. – Наньчан, 2018. – №7. – С. 88-91.
5. Ли Сяоцзюй, Шан Чуньлай. Вдохновляющие мысли Кабалевского о музыкальном образовании и их воплощение в начальных и средних школах Китайской Народной Республики // Drama House. – Пекин, 2021. – №10. – С. 221-222.
6. Ли Хуань, Ван Сяоин. Детское музыкальное образование в Советском Союзе в 1950-е годы и его влияние на формирование китайских музыкальных талантов // Литературный конкурс. – Харбин, 2022. – №4. – С. 188-193.
7. Рагимханова Н. С. Развитие идей Д. Б. Кабалевского в современной системе музыкального образования младших школьников // Педагогика искусства и современное музыкальное образование: динамика обновления. – Москва, 2021. – С. 185-191.
8. Се Тэн. Влияние Советского Союза на музыкальное образование в общеобразовательных школах Нового Китая // Drama House. – Пекин, 2020. – №8. – С. 160-163.
9. Хэ Сюэсинь, Тянь Цзундао. Заимствование советского опыта в китайской музыкальной педагогике // Журнал Юго-Западного университета (издание социальных наук). – Чунцин, 2021. – №41(6). – С. 89-98+191.
10. Чжоу Шидянь. Советские музыканты периода японо-китайской войны (1937 – 1945) и их влияние на музыкальное образование в начальных и средних школах Китая // Чунцинский педагогический университет. Музыкознание и история музыкальной педагогики. – Чунцин, 2019. – №8. – С. 66-69.
11. Шишлянникова Н. П. Музыкальное образование в современных условиях: традиции, проблемы, перспективы // Научно-педагогическое обозрение. – Томск, 2020. – № 2 (30). – С. 60-65.
12. Шэнь Сюэ. Краткое обсуждение советской системы музыкального образования и музыкального образования в первые дни основания Китайской Народной Республики // Фуцзяньский форум (издание для гуманитарных и социальных наук). – Фучжоу, 2010. – №S1. – С. 270-271.

Хао Цзансюи

аспирант

кафедра музыкального воспитания и образования

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет

им. А.И. Герцена»

e-mail: xiuyi2018666@gmail.com

Hao Zangxiuyi

postgraduate student

Department of Music Education and Upbringing

The Herzen State Pedagogical University

МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ НА МАТЕРИАЛЕ ПЕСЕН СОВРЕМЕННЫХ КОМПОЗИТОРОВ В КНР

Аннотация. В статье освещается специфика музыкального развития детей посредством песен современных китайских композиторов, созданных в духе народной музыки. Отмечается, что знакомство с традиционной музыкальной культурой способствует многостороннему развитию личности, а также позволяет обогатить знания, развить интеллект, повысить национальное самосознание. Анализируется наиболее популярное и востребованное в педагогическом процессе произведение, обозначаются особенности ладовой, ритмической организации, художественных образов. Делается вывод об актуальности использования такого материала в процессе начального обучения детей в образовательных учреждениях Китая.

Ключевые слова: китайская система начального образования, музыкальное воспитание, песни современных китайских композиторов в народном стиле.

MUSICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN BASED ON THE MATERIAL OF SONGS BY MODERN COMPOSERS IN CHINA

Abstract. The article highlights the specifics of children's musical development through the songs of modern Chinese composers created in the spirit of folk music. It is noted that familiarity with traditional musical culture contributes to the multifaceted development of personality, as well as allows you to enrich knowledge, develop intelligence, and enhance national identity. The most popular and demanded work in the pedagogical process is analyzed, the features of the mode, rhythmic organization, and artistic images are indicated. The conclusion is made about the relevance of using such material in the process of primary education of children in educational institutions in China.

Keywords: chinese primary education system, musical education, songs of modern Chinese composers in folk style.

Введение

Издавна люди придавали музыкальному воспитанию ребенка большое значение. В Китае, как и в Древней Греции, считалось, что само звучание и восприятие музыки обладает сильным и разносторонним воздействием на человека. Так, по мнению древнегреческого философа Платона, музыка поселяет «в душах людей эвритмию и гармонию, направляя душу к доброму и прекрасному, что музыкальный ритм и гармония приучают к упорядоченности в движениях, мыслях, эмоциях и деятельности» [1, с. 37]. В Китае музыкальное искусство высоко почиталось еще Конфуцием,

основоположником одного из ведущих философских учений Китая. В представлении философа люди, не занимающиеся музыкой, «словно стена, без возможности дальнейшего продвижения» [4, с. 56].

В современном социуме музыка по-прежнему остается важной частью жизни общества. Особенно это относится к традиционным напевам, в которых веками кристаллизовались точные и емкие интонационные обороты, способствующие гармоничному развитию детской души. В каждой культуре запас народных мелодий составляет ту сокровищницу, обращение к которой необходимо в детском возрасте, позволяет достичь замечательных результатов не только в музыкальном плане, но и в общем художественно-эстетическом, эмоциональном, интеллектуальном развитии ребенка.

Именно поэтому особое значение в китайской системе обучения детей отводится музыке. Как справедливо утверждал известный советский педагог В. А. Сухомлинский, «душа ребенка – это душа чуткого музыканта. В ней – туго натянутые струны, и, если вы сумеете прикоснуться к ним – зазвонит чарующая музыка. И не только в переносном, но и в прямом смысле. Детство также невозможно без музыки, как невозможно без игры, без сказки» [3, с. 17]. По этой причине для детей 5-6 летнего возраста знакомство с традиционной музыкальной культурой является особенно актуальным, так как, помимо развития музыкальных способностей, позволяет сформировать национальное самосознание, обогатить знания об окружающей действительности, расширить ассоциативный ряд.

Музыкальное развитие детей неразрывно связано с формированием устойчивых образных представлений, опирающихся на интересный и понятный им сюжетный ряд. На начальном этапе обучения особенно важно в первую очередь следить за эмоциональными и психологическими особенностями детей и избирать ту форму обучения и тот музыкальный материал, который оптимально отвечает их потребностям на данном этапе обучения.

Дети младшего возраста обладают сильной любознательностью и охотнее участвуют в групповых мероприятиях, хорошо ладят друг с другом, легко заводят друзей. Привлекая внимание к доступным песням, педагог может пробудить у детей интерес и любовь к музыке. На начальном этапе знакомства с музыкальной культурой, восприятие музыки будет неразрывно связано с текстом и теми художественными образами, которые создаются вербальными и музыкальными средствами.

Как правило педагоги начинают обучение с разучивания простых песен об окружающем мире, что интересно и понятно для детей. Эти песни отличаются небольшим диапазоном, несложной мелодической и ритмической линией. Понимание мелодии песни, ее взаимосвязи с текстом позволяет получить начальные представления об основных элементах музыки — мелодии, ритме, темпе, динамике. У детей к 5-6-ти годам улучшается мышечная координация, и они более заинтересованы в экспериментировании с пространством и движением, охотно выполняют несложные действия под музыку, иллюстрирующими содержание песни, особенно если они сопровождаются яркими и интересными для них художественными образами.

Общность музыкального и поэтического текста китайских песен для детей благоприятствует их использованию в качестве обучающего материала на начальном периоде обучения музыке. Существует два пласта песен — традиционные и композиторские, которые создаются в опоре на фольклорный материал, но в его современной интерпретации, более понятной детям, чем древние образцы высокого музыкального искусства.

Яркие в художественном плане детские песни позволяют ребенку более активно включаться в художественный процесс, соединять музыку, слово и танец, всесторонне осваивать искусство в его изначальном синкретическом единстве. Соединение пения и двигательной практики приводит к тому, что большинство детей начинают координировать свои действия с музыкальными фразами. Особенно удобны для этого несложные песни, отличающиеся четким ритмическим рисунком и яркой, зачастую контрастной, образностью. В качестве примера приведем песню современного композитора, профессора центральной консерватории Нин Нань (宁楠) «Сильный дождь и мелкий дождь» (大雨和小雨), написанную в 2006 году (см. пример 1) [2, с. 3].

Приведем слова этой песни и их перевод:

大雨哗啦啦 — Идет сильный дождь,

小雨淅沥沥 — Легкий дождь стучит

哗啦啦 — Кап кап кап

淅沥沥 — тик тик тик

小草笑嘻嘻 — Трава засмеялась.

Пример 1. Песня «Сильный дождь и мелкий дождь».

唱歌

大雨和小雨

中速 文 思词曲

大雨 哗啦啦, 小雨 淅沥沥,
 哗啦啦, 淅沥沥, 小草笑嘻嘻。

Простая мелодия и тематика песни близки детскому мировосприятию, что помогает им понять содержание музыкального произведения. Разучивание этой миниатюры развивает у детей образное мышление, активизирует их слуховое восприятие, настраивает их на внимание к звукам окружающего мира. Перед разучиванием песни педагог должен объяснить детям значение текста, обратить внимание на разное звучание дождя в природе, на то, что после дождя хорошо растет трава и цветы — именно поэтому трава радуется и смеется, когда идет дождь. Возможно на уроке послушать звуки природы (сильный дождь и мелкий дождь), как звучат капли дождя, падающие на различные поверхности — на листву деревьев, на крышу дома, на стекло окна, посмотреть соответствующий видеоряд. Также необходимо обратить внимание детей на ноты, текст и иллюстрации: большие и маленькие капли, нарисованные над нотной строчкой, наглядно подкрепляют восприятие музыки и слов, помогают понять, где именно звучит сильный дождь, а где — мелкий. Обращение к происходящим в природе процессам, знакомым детям с раннего детства, придаст особый интерес, усилит художественный эффект от восприятия и исполнения произведения.

Мелодия песни основана на коротких, небольших по объему попевах пентатонического характера. Элементы повторности и симметричность структуры песни облегчают восприятие и запоминание музыкального материала. Знакомство с национальными ладами на раннем этапе обучения музыке позволяет привить ребенку вкус к традиционному искусству.

Работа над этой песней способствует эмоциональному развитию детей. Педагог может подключить элемент игры, прося группу изобразить, как падают большие капли и маленькие капли, и как радуется трава после дождя. Сопровождение пения иллюстративными движениями способствует освоению не только собственно музыкального компонента, но и развивает общую координацию ребенка.

Как следует из приведенного примера, за счет применения различных видов деятельности, органично сочетающихся друг с другом, можно пробудить у детей интерес к музыкальному искусству, способствовать гармоничному музыкальному развитию ребенка, способствовать всестороннему формированию личности.

Заключение

Учитывая при выборе учебных материалов фактор национального самосознания, в современной педагогике музыкального образования актуально привлечение в качестве инструктивного материала современных произведений, созданных специально для детей в духе традиционного искусства. Слушая и исполняя такие песни, у детей не только значительно расширяется общий и собственно музыкальный кругозор и обогащаются знания, но и воспитывается любовь и уважение к национальным обычаям. Произведения современных китайских композиторов для детей в национальном стиле имеют разнообразную тематику, они отличаются лаконизмом, определенным ладовым колоритом и характерным ритмическим рисунком. По этим причинам использование в процессе обучения произведений современных композиторов, созданных в духе традиционного музыкального искусства, представляется перспективным, целесообразным и результативным с точки зрения целей и задач начального музыкального развития.

Литература:

1. Королёва, М. Б. Значение музыкального воспитания в Древней Греции / М. Б. Королёва // Царскосельские чтения. — 2010. — № XIV. — С. 36–40.
2. Музыка в начальной школе / Министерство образования Китая. — Пекин: People's Education Press, 2012. — 28 с. (на китайском языке: 小学音乐/中国教育部. - 北京 : 人民教育出版社, 2012年. - 28页。).
3. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. — Минск: Народная асвета, 1981. — 288 с.
4. Сюй Чжуоя. Руководство по музыкальному воспитанию в детском саду. — Пекин: народное образование Пресса, 2012. — 234 с. (на китайском языке: 许卓娅 幼儿园音乐教育活动指导 北京:人民教育出版社, 年).