

Педагогический научный журнал



«Педагогический научный журнал» «Pedagogical Scientific Journal»

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

Шапавалова 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
18.10.2021 Номер свидетельства ЭЛ № ФС 77 – 82058
ИП ПОТАПОВ ДМИТРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ
Телефон: +7(906) 063-52-26
Веб-сайт: pedagog-science.ru
Электронная почта: pedagog-science@yandex.ru

Founder: Dmitry A. POTAPOV
The Journal is registered by the Federal Service for Supervision of
Communications, Information Technology and Mass Communications
18.10.2021 Certificate number ЭЛ № ФС 77 – 82058
IP POTAPOV DMITRY ALEXANDROVICH
Telephones: +7(906) 063-52-26
Web-site: pedagog-science.ru
E-mail: pedagog-science@yandex.ru

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

1. ЖАРКОВ А.Д. ВОСПИТАНИЕ ПЛАНЕТАРНОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....4
2. ЖИВОВ В.Л. ДИРИЖЕРСКАЯ ЭТИКА КАК РАЗДЕЛ ХОРОВЕДЕНИЯ.....12
3. БОЧКАРЕВА Е.Д., ВОРОНИН И.И. ТВОРЧЕСТВО – ОСНОВА СЦЕНАРНОГО МАСТЕРСТВА В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....18

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

4. ТОКАРЕВ А.А. ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ В МУЗЫКАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ27
5. ЦЗИНЬ Г. ИГРА КАК ФОРМА ПОЗНАНИЯ МУЗЫКИ И СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ.....33
6. РЫТИКОВ Ю.В. ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....40
7. КИМ О.Г. МОДЕЛЬ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В МАЛЫХ ГРУППАХ.....46
8. АФАНАСЬЕВ В.В. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ.....52

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

9. ГРИБКОВА О.В. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....58
10. КУЗНЕЦОВ Н.И. РАЗМЫШЛЕНИЯ ОБ ОПЕРНО-СЦЕНИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ И ЕЕ ВЛИЯНИИ НА УЧЕБНО-ТЕАТРАЛЬНУЮ ПРАКТИКУ66

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Жарков Анатолий Дмитриевич

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры социально-культурной деятельности
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
e-mail: kdd007@bk.ru

Zharkov Anatoly Dmitrievich

Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Socio-Cultural Activities
Moscow State Institute of Culture

ВОСПИТАНИЕ ПЛАНЕТАРНОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: Сознание личности - синтез, взаимообусловленность, уникальная конфигурация и способ связи всех элементов личности миром и прежде всего планетарного сознания. Ведущим компонентом сознания личности являются ценностные ориентации. Социально-культурная деятельность есть система ценностей, усвоенных ей в процессе социализации. Однако индивидуальная система ценностей личности не является простым скрепом с системой ценностей, существующих в обществе, она становится педагогическим регулятором в российском обществе.

Ключевые слова: воспитание, общепланетарное сознание личности, социально-культурная деятельность.

EDUCATION OF THE PLANETARY CONSCIOUSNESS OF THE INDIVIDUAL IN THE PROCESS OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITY

Abstract: Personality consciousness is a synthesis, interdependence, a unique configuration and a way of connecting all elements of personality with the world and, above all, planetary consciousness. The leading component of a person's consciousness is value orientations. Socio-cultural activity is a system of values acquired by it in the process of socialization. However, the individual

value system of the individual is not a simple bond with the system of values existing in society, it becomes a pedagogical regulator in Russian society.

Keywords: education, consciousness of the person, welfare activity.

Каждый человек на планете Земля стремится проникнуть в сущность многих явлений и процессов его окружающих. Для этого он должен быть вооружен знанием событий, явлений, процессов, фактов, действий, происходящих во Вселенной.

Объективный порядок в субъективном мире нарушен. Планету охватил всеобщий и всепоглощающий страх не только за отдельно взятого человека, но и за все человечество. Но, мир так устроен, что разносторонняя система жизни обычно проявляется и формируется в конкретной ситуации. Эта система организуется уже сложившимися устоями, укладом жизни людей на протяжении всей истории развития их государств.

Время показывает, что у каждого человека множество психических состояний и в том числе сознание, которое позволяет ему в трудной ситуации найти достойное решение о сохранении жизни на Земле. Для чего человеку дано «Сознание – как высшая, свойственная только людям и связанная с речью функция мозга, заключающаяся в обобщенном и целенаправленном отражении действительности, в предварительном мыслительном построении действий предвидении их результатов, в разумном регулировании и самоконтролировании поведения человека» (8).

Самым трудным делом в жизни оказывается развивать сознание личности до планетарного уровня. Это объясняется тем, что сознание не просто сумма психических состояний, а их качественное сочетание в конкретной жизненной ситуации.

Такой взгляд на сознание личности возможен при условии понимания того, что в конкретной жизненной ситуации необходим не страх, а анализ взаимообусловленности всех элементов связи личности с объективными (не зависящими от воли человека) и субъективными факторами, их связи с миром, с планетарными событиями. Планетарное сознание личности позволяет осуществлять идеалосообразную деятельность, построенную на единстве содержания, оценки событий, фактов с позиций мировоззрения личности, с учетом национальных, всенародных, общечеловеческих идеалов.

Ливрага Х.А. считал, что «Идеал - это Сущность, пребывающая в высшем измерении, превосходящем то, в котором живет наше обыденное сознание. Душа может на мгновение неясно различать его. Я имею ввиду идеал в буквальном смысле слова. Мое понимание идеала связано с представлениями о цели, одновременно намечающая и определяющая путь - напряженную линию сознания между его природным и избранным им высшим состоянием, ибо духовное сознание стремится слиться с идеалом» (4).

Ведущим компонентом планетарного сознания личности являются ценностные ориентации. Ценностный мир не является системой изначально заданных, вечных идеалов, он своеобразно проявляется в процессе истории развития народов населяющих нашу страну. Поэтому ценности принимают конкретные формы воплощения, существующие в той или иной социальной, национальной или личностной оболочке. Принятые личностью ценности ориентируют, направляют ее деятельность.

Актуально, что все виды социально-культурной деятельности способны сопрягать логику и интуицию, закономерность и произвол, понятие и воображение, конкретные факты и фундаментальные идеи личности в условиях досуга.

Центральным звеном целостной системы ценностей является личность, обусловленная особенностями ментальности, ценностных ориентаций, типом личности и уровнем пассионарности участников социально-культурного процесса, где главной и основополагающей ценностью для всего человечества является жизнь.

Х.А. Ливрага отмечает, что: «Жизнь как таковая, проявляет себя как деятельность, активность: все что активно, мы называем живым, а все то, что не дотягивает до этой границы, имеет какую-то иную жизнь, которую мы порой просто не способны понять.

Ведь существуют боги, а они безусловно живые. Но они являются живыми в ином измерении, отличном от того, в котором существуем мы. Они живут на одном уровне сознания и на другом уровне времени. Понятие времени тоже весьма относительно. И за всеми этими относительностями нам нужно различать сокровенный смысл жизни» (4).

Поэтому жизнь личности и смысл жизни есть целостная система, сложившихся смыслов, значений, идеалов, традиций, норм и образов, которая обладает вариативностью, динамичностью, инертностью и консервативностью, способна зримо выявлять закономерности человеческого бытия, выступает универсальным способом связи между миром и личностью.

Социально-культурная деятельность как процесс реально существует в смысловом поле настоящего.

Все зависит от реального уровня сознания субъектов социума, его «культурных структур», обступающих нас «извне» и «изнутри» обеспечивающих саморегуляцию общества. При этом само наличное сознание личности глубоко динамично, в нем постоянно происходит трансформации, смещения, перестановки, работают психоаналитические «защитные механизмы».

Сегодня в нашей стране происходят интенсивные процессы, ориентирующие личность на признание и воссоздание ее социально-культурного опыта, реализацию собственного практического знания (социальной и гражданской компетентности) в социальном мире и являющаяся носителем определенных артефактов или культурных миров, образа жизни,

способная к изменению своей судьбы и оказывающая положительное влияние на воспитание гражданина мира. Другими словами, все, что сделано (или делается) личностью ради других людей и общества, имеет социально-культурную ценность, которая воспитывает у гражданина планетарное сознание.

Жизненный опыт каждого гражданина нашей страны уникален и достоин, если не признания, то понимания. Социально-культурная деятельность способна помочь ему раскрывать личность во всей полноте отношений: к себе, семье, окружающим людям, вещам, трудовому коллективу, социуму, региону, стране, миру.

Цифровизация положила начало нового постижения мира как мира кумулятивных эффектов, скоростных изменений и тотальной непредсказуемости. Обнаружились новые характеристики цивилизованных процессов, среди которых новые подходы к решению гуманистических проблем, хаотическая динамика событий стали обычным явлением.

Все это создало многие проблемы развития нашего общества, прежде всего имеющийся в наличии терминологический запас обозначений значительно уступал числу происходящих событий, явлений, изменению смыслов и знаков. Одними и теми же терминами обозначаются (артикулируются), относящиеся к различным сущностям и уровням понимания, различным сферам проявления, имеют различные значения или принципиальные различия.

Принято думать, что процессы развития информационных технологий, происходят по экспоненте. На самом деле это один из стереотипов классической науки. Большинство процессов роста происходят уже не по экспоненте, а гораздо быстрее, в режиме с обострением, когда рассматриваемые величины во времени и пространстве изменяются по закону неограниченного возрастания. Это происходит тогда, когда фактор, создающий неоднородность в среде (действие нелинейных источников), работает значительно интенсивнее, чем рассеивающий, размывающий фактор (6).

Безусловно, современное мировое экономическое и социальное развитие не способно развиваться без планетарного сознания личности, распространения инновационных технологий, рекурсивных (регулярно повторяющихся) функций. Наступило время хабиутализации, т.е. типизации (опривычивания) новых социально-культурных действий как главного условия их институционализации и минимизации социальной энергии, ослабление напряжения и формирования социально-культурных образцов.

Здесь следует подчеркнуть, что взаимодействие механизмов стабилизации и инновации носит дискретный характер мировой цивилизации, определяющий исторический переход от одного паттерна развития к другому. Под паттерном следует понимать пространственно-

временную определенность развития, а инновации есть бифуркационные точки мировой истории, моменты ее дискретных разрывов (7).

Социально-культурные механизмы не требовали специального анализа, ибо были органично сбалансированы. В результате борьбы инновации, дающие положительный эффект, одерживали победы над устаревшими порядками. Следовательно, история движется вперед через поражения своих порядков и преобразованием победившего нового, что соответствует **закону** развития на принципах положительной обратной связи.

Каждому времени нужен «человек действующий». Еще Гегель замечал, что «индивид не может определить цель своего действия, пока он не действовал» (2).

Именно эта мысль и лежит, на наш взгляд, в основе социально-культурной деятельности, где слово «деятельность» стало ключевым.

Сегодня решающую роль в судьбах мира призваны сыграть интеллект и фундаментальное знание. Ф. Бэкон подчёркивал: «Знание - это сила. От добродетели перейдем к могуществу и власти и рассмотрим, можно ли найти где-нибудь такое могущество и такую власть, какой способно образование наделять и с помощью которой возвеличивается человеческая природа» (1).

Поэтому актуальна разработка и адекватное использование специфических социально-культурных средств разрушения стереотипов о личности, ее психологии, в которой сталкиваются различные культуры, и которая только поэтому обречена не включаться полностью ни в одни из них.

Проходя через сознание личности, цели превращаются в потребности, побуждающие его волю, мотивы, и становятся сознательной деятельностью. Разумные, здоровые потребности воспитываются всем образом жизни, выковываются в процессе труда, учебы, в семье, коллективе.

Цель и потребность теснейшим образом связаны. «Цель - это функция потребности» (5), потребность выступает как объективное материально данное, а цель - как желаемое будущее состояние, выраженное идеально. Но прежде необходимо обнаружить духовные потребности населения хотя бы в виде слабо выраженной тенденции, осознав ее как прогрессивную. Лишь после этого специалисты-профессионалы социально-культурной деятельности определяют стратегию и тактику развития и удовлетворения потребностей.

При этом следует подчеркнуть, что цель в жизни каждой личности представляет собой фундаментальное образование достаточно зрелой психики, включающее в себя важнейшие знания о мире и отношении к нему, с позиции которых он осуществляет свою общую оценку действительности при выработке новых программ своей жизни и при потенциальной оценке

различных явлений и событий, осознания себя как личности, своего смысла жизни, где содержание, смысл, смыслотворчество становятся формой накопления и концентрации духовного потенциала личности, расходуемого на реализацию предельных и даже запредельных целей жизни. Отсюда житнетворчество - это способ реализации смыслового потенциала цели, способа ее воплощения в жизнь. Единство смыслотворчества и житнетворчества, их взаимообусловленность проявляются в процессе целостного переосмысления и преобразования человеком жизни в условиях досуга.

Однако, на практике, постепенно верхние допустимые пределы развития планеты были отодвинуты более эффективными технологиями, использованием новых материалов, источников энергии и сырья и иным перераспределением ресурсов в мире. Мир понял, что оказался на грани своего существования. Эрих Ласло считал, что «к 2000 году на Земле будет более 4 млрд, людей, которые захотят жить так же, как, по их мнению, живут люди в богатых частях Америки, Европы и Японии. Если этим людям не удастся преуспеть в достижении такого уровня благосостояния, в результате катастроф и насилия могут наступить нищета и фрустрация. А если такое действительно произойдет, тенденция к линейному и стабильному росту, знакомая по недавнему прошлому, может оказаться нестабильной и нелинейной. В сложных энерго- и ресурсоинтенсивных системах напряжение и деформация за порогами динамической устойчивости приводят к внезапным изменениям - к тому, что специалисты по анализу систем и хаоса называют «бифуркациями». Вполне возможно, что в настоящее время мы приближаемся к веку бифуркаций» (3).

Стали называться виновники сложившейся социокультурной ситуации. Это тоталитаризм, недостаток демократии, гласности в ряде стран и одновременно указаны пути выхода из глобального кризиса, глобализация, а теперь и русофобия.

В России воспитание планетарного сознания базируется на идеях, духовных ценностях; тенденциях общественного развития, предъявляющих определенные требования к личности; реальных возможностей в удовлетворении духовных и физических потребностей населения.

Ведущей формой социально-культурной деятельности в воспитании планетарного сознания является «Бессмертный полк», организуемый в День Победы – 9 мая, который до того, как грянула на Землю пандемия был самой популярной формой проводившейся в 86 странах мира.

Особо хочется выделить нравственные и смысложизненные ценности. Это историческая память, историческое сознание, достоинство человека, его нравственные качества, нравственные характеристики деятельности и поступков человека содержание различных форм морального сознания - норм, принципов, этических понятий (добра, зла, справедливости,

счастья). Смысложизненные ценности - представление о справедливом и несправедливом, добре и зле в сложившемся мире, особенно сейчас в ходе спецоперации по «демилитаризации депацификации» на Украине.

В этом величайшее значение приобретает проведение круглого стола ЦС ВОСВОД РФ посвященного году культурного наследия народов России и 150-летию ВОСВОД.

Об этом свидетельствует повестка дня:

1. Ключевые задачи и цели - развитие деловых связей между странами и выработка действующих механизмов, эффективное применение современных технологий в жизни и здоровье людей, экологическая водная безопасность.

2. Развитие миролюбивых отношений через развитие спорта, туризма, научно культурных программ и проектов по решению вопросов ксенофобий, религиозной нетерпимости и геноцида.

3. Привлечение и участие органов власти, правительств, министерств и ведомств в вопросах реализации проектов государственной значимости, с применением достижений отечественной науки и техники, глобальных научных исследований, модернизации и развития медицины, охраны окружающей среды, экологической водной безопасности, рекреации, обустройства мест массового отдыха у воды и на воде, развития спасательных станций и постов и других социальных программ в сфере туризма, отдыха, массовой реабилитации.

Именно решением этих вопросов определяется сегодня уровень цивилизованности человеческого общества, которое предопределяет, насколько ответственно оно относится к жизни своих граждан, их традициям, нравам, правилам, обычаям, обрядам. Эффективной базой сохранения и передачи новым поколениям традиций, обычаев и их преемственности является социально-культурная деятельность, которая изначально создана для этих целей. В условиях глобализации мировых процессов, расширения международных контактов и практического стирания границ для передачи информации именно социально-культурная деятельность может обеспечить полное сохранение национально-культурных традиций и быть связующим звеном между традициями и новациями, национальным и общечеловеческим. Это, в свою очередь, позволяет развивать рекреационную функцию и технологии социально-культурной деятельности в условиях досуга среди граждан отдыхающих на берегу и водах спасателей на водах, что также способствует воспитанию планетарного сознания личности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бэкон Ф. Соч.: В2т., Т.1. - М., 1977. - С. 134.
2. Гегель Г.В.Ф. Соч. Т.4. - М., 1959. -С. 212-213.

3. Афанасьев В.В., Иванова О.А., Савин Ю.В., Иванов В.С., Торохтий В.С., Иванова Г.П., Сухова Е.И. Социальная педагогика: Учебник и практикум. Сер. 68 Профессиональное образование. Издательство ЮРАЙТ. Москва, 2019. – 451 с.
4. Геворкян Е.Н., Резаков Р.Г. Правовые аспекты поиска новых смыслов развития научной элиты // *Legal Bulletin*. 2021. Т. 6. № 4. С. 21-31.
5. Жаркова А.А. Парадигмальный подход к развитию самосознания студентов вузов культуры // *Искусство и образование*. 2020. № 5 (127). С. 176-183.
6. Ласло Э. пути, ведущие в грядущее тысячелетие. Проблемы и перспективы // *ВИЕТ*, 1997. - № 4. – С. 87.
7. Ливрага Х.А., Гусман Д.С. Сокровенный смысл жизни. Сб.: М.: Культурный *центр «Новый Акрополь»*. - 2003. - С. 13.
8. Мансурова А.П., Черватюк П.А. К вопросу о междисциплинарности содержания педагогической профессии на современном этапе развития психологии, нейронаук и информационно-коммуникационных технологий // *Антропологическая дидактика и воспитание*. 2021. Т. 4. № 1. С. 64-73.
9. Симонов В.П. Современное состояние рефлексорной теории и перспективы ее развития. - *Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова*. Т. XXIII. - М., 1973. – С. 446.
10. См.: Курдюмов С.П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. Синергетика и психология. Тексты. Вып. 1, «Методологические вопросы». - М.: Изд-во МГСУ «Союз», 1997. - С. 146-147.
11. См.: Соснин Э.А., Пойзнер Б.Н. Лазерная модель творчества. - Томск: Изд-во Том ун-та, 1997. - С. 98.
12. Спиркин А.Г. Философия. Учебник. - 2-ое изд. - М.: Гардарики, 2006. - С. 350.
13. Спиркин А.Г. Философия. Учебник. - 2-ое изд. - М.: Гардарики, 2006. - С. 26.

Живов Владимир Леонидович

художественный руководитель и дирижер
студенческого камерного хора “Гаудеамус” МГТУ им. Н.Э.Баумана
e-mail: zhivov@bk.ru

Zhivov Vladimir Leonidovich

artistic director and conductor
student chamber choir “Gaudeamus” of Bauman Moscow State Technical University

ДИРИЖЕРСКАЯ ЭТИКА КАК РАЗДЕЛ ХОРОВЕДЕНИЯ

Аннотация: в статье обобщено понятие «этика дирижера» и ее влияние на деятельность внутри хора. В вопросах этика важна дисциплина, она является ее составляющей базой. Если дирижер, не умеет и более того не желает увлечь хор, а также требует от него в это же время беспрекословного подчинения, то достичь сознательной дисциплины от коллектива он не сможет.

Ключевые слова: этика дирижера, восприятие, искусство, художественное образование, эстетическое восприятие, дисциплина.

CONDUCTING ETHICS AS A SECTION OF CHORAL STUDIES

Abstract: the article summarizes the concept of "conductor ethics" and its influence on the activities within the choir. In matters of ethics, discipline is important, it is its component base. If the conductor does not know how and moreover does not want to captivate the choir, and also demands from him at the same time unquestioning obedience, then he will not be able to achieve conscious discipline from the collective.

Keywords: ethics of the conductor, perception, art, art education, aesthetic perception, discipline.

В любой человеческой деятельности, связанной с общением, а тем более с управлением людьми неизбежно возникают этические проблемы. Не исключение в этом и дирижерская деятельность, в которой вопросы художественные, творческие организационные тесно соприкасаются с вопросами этическими. Известно, что одним хором коллективы живут интересной творческой жизнью много-много лет, а другие через два-три года рассыпаются. И

это далеко не всегда связано с профессиональными знаниями и умениями руководителя, репертуаром, материальными стимулами. Чаще всего, как раз - с проблемами этическими, морально-нравственными.

Сначала о терминах. Мораль (от лат. *Moralis* – касающийся нравов) и нравственность (от русского «нрав», «норов») - родственные понятия, но имеют разные оттенки. Так, например, Гегель мораль связывал со сферой должного, идеального, а нравственность – со сферой реального, сущего, действительного. В русском языке слово мораль понимается как совокупность ценностей добра и зла, а также соответствующих им форм сознания. Поэтому оно подразумевает наличие внешнего оценивающего субъекта (других людей, общество, церковь и т.д.). Нравственность же ориентирована, прежде всего, на внутренний мир человека и его собственные убеждения. Таким образом, в то время как мораль, наряду с законом, является внешним требованием к поведению индивида, нравственность – есть внутренняя установка индивида действовать согласно своей совести. Этика (от греч. *Ethos* – привычка, обычай) – древнейшая теоретическая дисциплина, объектом которой являются морально-нравственные принципы. Одна её часть, как система норм нравственного поведения человека или группы людей, входит в состав морали, другая же – есть знание (или наука) о феномене морали.

Итак, этимологически термины «этика», «мораль», и «нравственность» хоть и возникли в разных языках и в разное время, но означают единое понятие – «нрав», «обычай». В обычном словоупотреблении эти слова могут использоваться как тождественные. В то же время следует признать, что сегодня этика является более широким понятием, по отношению к понятиям нравственности и морали, наукой, изучающей нравственность и мораль. Со временем она оформилась в «практическую» науку о том, как должно поступать в той или иной ситуации в соответствии с нормами морали и нравственности, свойственными как человеку в целом, так и отдельным профессиям (врачебная, педагогическая, режиссерская, артистическая и т.п. этика).

Отсюда следует, что дирижерская этика – это: 1. наука о том, как следует поступать дирижеру в той или иной ситуации в соответствии с нормами морали и нравственности; 2. степень соответствия этим нормам в реальном поведении дирижера и его реакции на возникновение тех или иных ситуаций; 3. профессиональный свод правил, сформированных и сформулированных на основе практического опыта многих поколений дирижеров, находящийся в определенном соотношении с нормами нравственности и морали.

К сожалению, в музыкальной педагогике проблемы дирижерской этики затрагиваются в книгах, статьях и воспоминаниях лишь попутно, хотя, по нашему глубокому убеждению, они не менее важны для становления дирижера, чем вопросы методики работы с хором и техники дирижирования. Причина этого, думается, состоит, прежде всего, в том, что в разговоре об

этической стороне творческого процесса каждого дирижера-практика подстерегает опасность возникновения сугубо личных, субъективных выводов. Тем не менее, несмотря на бесконечное множество ситуаций, вызывающих ту или иную реакцию дирижера на поведение участников хора, существуют некие незыблемые нормы, верность которых давно доказана жизнью. Они зиждятся на нравственных критериях, общественных и моральных идеалах, на понятиях добра и зла, справедливости и несправедливости, чести и бесчестия, совести и бессовестности, принципиальности и беспринципности, ответственности и безответственности, порядочности, долга, взаимного уважения друг к другу.

На этих принципах К.С.Станиславский создавал свою театральную этику. Он считал, что воспитание актера – это, прежде всего, воспитание этическое. «Люби искусство в себе, а не себя в искусстве»; «Нет маленьких ролей, есть маленькие артисты»; «Единая художественная дисциплина для всех сверху донизу»; «Высшая мера требовательности друг к другу во имя общего дела».

Те же этические принципы пронизывают советы молодым дирижерам П.Г.Чеснокова:

«Помни, что ты руководитель в своем деле, сознание ответственности поможет тебе в преодолении многих трудностей»;

«Если хор поет плохо, вини в этом не его, а самого себя»;

«На занятиях с хором не будь груб – это унижит тебя в глазах хора, а делу принесет только вред»;

«Оставайся всегда строгим и требовательным к себе, как к дирижеру и как к человеку, это обеспечит нормальные взаимоотношения с хором»;

«Будь для хорового певца старшим товарищем в самом лучшем смысле этого слова, в то же время будь требователен в работе»;

«Изучай каждого певца как человека, вникай в его психологические особенности и сообразно этому подходи к нему»;

«Цени и уважай каждого певца, если хочешь, чтобы и тебя ценили и уважали в хоре; взаимное уважение и доброжелательство - необходимые условия для художественной работы» .

Эти советы опытного хорового мастера, в которых он пытается предостеречь молодых дирижеров от типичных ошибок и просчетов, являются по сути дела первым в отечественном хороведении изложением основ дирижерской этики. Естественно, в них отражена лишь малая часть правил и норм, которым должен руководствоваться дирижер в процессе общения с участниками хора, ибо проблем, с которыми сталкивается руководитель – великое множество.

Среди них в первую очередь следует назвать проблемы, связанные с дисциплиной, установлением правильных взаимоотношений с коллективом и каждым его участником; с взаимоотношениями «старожилов» и «новичков», лидеров и ведомых; с поощрениями и наказаниями; с отношением к критике.

Проблемы эти не выдуманы. В жизни любого творческого коллектива мы сталкиваемся с пропусками репетиций и концертов, опозданиями, отсутствием внимания, разговорами, репликами, пререканиями, грубостью, безответственностью. Как поступить в том или ином случае? Как совместить верность моральным, нравственным принципам и производственную необходимость? Каково должно быть соотношение твердости и мягкости, доброты и бескомпромиссности, проступка и наказания, дружелюбия и жесткости? Когда можно уступить, а когда необходимо настоять на своем? Когда просить, а когда требовать? До каких пределов может простираться дружба дирижера с артистами хора? Эти вопросы встают перед руководителем хора ежедневно. И их необходимо быстро и правильно решать.

Этически не воспитанный дирижер не может считаться профессионалом. За нарушение этических норм он платит потерей авторитета. Истина же состоит в том, что потерять авторитет – легко. Заработать – трудно. Восстановить – почти невозможно. Поэтому в школе этического воспитания дирижеры учатся всю жизнь. Её нельзя окончить и получить диплом: «этически воспитан».

Возьмём, например, этический ракурс такой вечно «больной» темы как дисциплина. Понятно, что она полезна в любой деятельности. Но особенно необходима она в деятельности коллективной, где свидетельствует об уважении к общему труду, способности подчинять личное общественному.

В хоровой работе следует различать два вида дисциплины: дисциплину внешнюю и дисциплину внутреннюю. К внешней дисциплине относят обычно отсутствие пропусков, опозданий, разговоров во время занятий, точное выполнение указаний руководителя и т.д. Певец хора, заговоривший с соседом на репетиции, не только выключается из работы сам, но и отвлекает других, в том числе и дирижера. Певец, пропустивший одно или несколько занятий, отстает от коллектива в учебной работе и в освоении репертуара. Дирижеру придется затратить дополнительное время, чтобы довести его до уровня остальных участников хора. Шум, реплики, вопросы не по существу разрушают творческую атмосферу, отвлекают, что приводит к излишним повторениям одного и того же материала, к ненужной трате времени и сил. В результате дирижер не успевает реализовать то, что запланировал.

Под внутренней дисциплиной подразумевают, прежде всего, собранность внимания участников хора, сосредоточенность их на исполнительских задачах и готовность наилучшим

образом их выполнить. Если участники хора работают осознанно, собранно, целеустремленно, если они увлечены творческим процессом и заинтересованы в его конечном результате, то музыкальный материал усваивается гораздо прочнее и быстрее. Кроме того, внутренняя дисциплина обуславливает единство действий исполнителей – важнейшее условие коллективного, ансамблевого творчества.

Если же интерес к работе отсутствует, если требования руководителя выполняются формально, то и сам процесс работы оказывается растянутым и скучным. Внутренняя дисциплина – это дисциплина сознательная, построенная на добровольном подчинении личного интереса коллективной деятельности.

Внешняя и внутренняя дисциплина в творчестве – неразрывна и взаимосвязана. Без внешней дисциплины не может быть дисциплины внутренней и наоборот. Усилия руководителя должны быть направлены на то, чтобы каждый участник уверовал в эту истину. А это может быть достигнуто только в том случае, если певцы доверяют дирижеру как художнику и руководителю. Тогда между ними может возникнуть тот особый стиль отношений, который режиссер Г.А.Товстоногов назвал «добровольной диктатурой»,... т.е. построенной не на власти, а на уважении и на художественном авторитете. Если он завоевывается руководителем, то тогда этические законы можно не на словах, а на деле проводить в жизнь» .

Такой тип отношений особенно необходим в творческом коллективе, каким является хор. Только в том случае, если участников объединяют общие цели и задачи, коллектив хора можно считать морально и нравственно здоровым.

Здесь уместно напомнить, что хор как исполнительский организм представляет собой своеобразную систему отношений между людьми, которая воспитывает не солистов-индивидуалистов, а ансамблистов, то есть членов относительно больших или малых замкнутых музыкальных сообществ: хоровых партий, всего хора в целом. От того, насколько соответствуют принципы, положенные в её основу, этическим, нравственным, моральным принципам общества в целом, в немалой степени зависит как творческое развитие певческого коллектива, так и его психологическое состояние.

Не лишне подчеркнуть также, что хоровое исполнительство является ансамблевым по своей сути. А это значит, что здесь принципиально важными качествами являются умение слушать партнера, умение соотносить своё исполнительское «я» с его художественной индивидуальностью, обуздание личных амбиций ради общей цели, обозначенной дирижером. Единодушие и единомыслие участников коллектива при совместном осознанном движении к этой цели будут тем органичнее, чем убедительней раскрыл её дирижер и чем выше его художественный, музыкантский и человеческий авторитет. Если воля дирижера направлена на

раскрытие произведения, авторской идеи, творческого потенциала коллектива, то его требовательность и даже известную долю «деспотизма» участники хора оправдают. В этом смысле всякий подлинный дирижер обязан быть диктатором. Важно увидеть, ради чего он проявляет требовательность, к чему он нетерпим. Дисциплина ради дисциплины, требовательность ради требовательности ни кому не нужна. Дирижер, не умеющий увлечь хор и в то же время требующий от него беспрекословного подчинения, не сможет добиться сознательной дисциплины. При этом сам он должен быть образцом дисциплинированности. В противном случае его призывы к дисциплине не будут иметь никакой силы. Требовательность же дирижера всегда должна сочетаться со справедливостью, доброжелательностью и уважительным отношением к каждому участнику коллектива. Опыт показывает, что певцы любят требовательных и принципиальных руководителей, но лишь тех, кто с уважением относится к ним, не оскорбляет их самолюбия.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Афанасьев В.В., Рабаданова Р. С., Саватюгина С.В. Воспитание ценностного отношения к профессиональной деятельности у бакалавров в условиях вузовского обучения // Развитие культурно-образовательной среды как фактор самореализации личности: сб.ст. Международной научно-практической интернет конференции. (Москва-Караганда, 05 октября 2017 г.), Москва-Караганда. – М.: «ВАШ ФОРМАТ» – 2018. – С. 326-332.
2. Грибкова О.В. Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта: автореф. дисс. ... доктора педагогических наук. – М., 2010.
3. Грибкова О.В., Казначеев С.М. Изучение музыкального искусства в практике профессиональной подготовки студентов // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. № 1. С. 14.
4. Живов В.Л., Аликина Е.В. Мысли о музыкальном сознании // Искусство и образование. 2021. № 1 (129). С. 114-119.
5. Живов В.Л., Аликина Е.В. Особенности исполнения русской светской хоровой миниатюры а cappella: ретроспективный анализ // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2019. № 3. С. 3.
6. Корсакова И.А. Музыка в современной картине мира: онтологический аспект // Вестник МГИМ имени А.Г. Шнитке. 2020. № 3 (11). С. 7-18.
7. Низамутдинова С.М. Задачи творческого обучения и воспитания в цифровую эпоху // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. № 2. С. 274-281.

8. Уколова Л.И., Кудринская И.В. Формирование мотивации к успешной учебной деятельности обучаемых на занятиях по вокалу в системе дополнительного образования // Антропологическая дидактика и воспитание. 2021. Т. 4. № 1. С. 23-33.

9. Щербакова А.И., Калантарова О.В. Процессы коммуникации в музыкальной деятельности как основа профессионального самообразования специалиста // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. № 6. С. 221-237.

Бочкарева Екатерина Дмитриевна

аспирант кафедры культурно-досуговой деятельности
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»

e-mail: bochkareva.ed@mail.ru

Воронин Игорь Игоревич

кандидат педагогических наук, доцент кафедры режиссуры театрализованных
представлений ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»

e-mail: academic83@mail.ru

Bochkareva Ekaterina Dmitrievna

Postgraduate student of the Department of Cultural and Leisure Activities

Moscow State Institute of Culture

Voronin Igor Igorevich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Directing Theatrical Performances

of the Oryol State Institute of Culture

ТВОРЧЕСТВО – ОСНОВА СЦЕНАРНОГО МАСТЕРСТВА В СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: В статье рассматривается творчество – основа сценарного мастерства в социально-культурной деятельности. Творчество в социально-культурной деятельности опирается на духовно-нравственную активность как ведущее качество личности сценариста. Сценарное творчество – самый сложный вид творческой деятельности. Творчество, заложенное в природе любого вида, типа, формы социально-культурной деятельности, проявляется в зависимости от конкретных интересов, потребностей, мотивации, психологических установок аудитории

Ключевые слова: творчество, сценарное мастерство, социально-культурная деятельность.

CREATIVITY IS THE BASIS OF SCREENWRITING SKILLS IN SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES

Abstract: The article discusses creativity – the basis of screenwriting skills in socio-cultural activities. Creativity in socio-cultural activities is based on spiritual and moral activity as the leading quality of the screenwriter's personality. Screenwriting is the most difficult type of creative activity. Creativity inherent in the nature of any kind, type, form of socio-cultural activity manifests itself depending on the specific interests, needs, motivation, psychological attitudes of the audience

Keywords: creativity, screenwriting, socio-cultural activity.

Творчество в социально-культурной деятельности опирается на духовно-нравственную активность как ведущее качество личности сценариста. Сценарное творчество – самый сложный вид творческой деятельности. Творчество, заложенное в природе любого вида, типа, формы социально-культурной деятельности, проявляется в зависимости от конкретных интересов, потребностей, мотивации, психологических установок аудитории.

Творчество, лежащее в основе создания драматургии театрализованных представлений и праздников, является умением «слагать», создавать новые комбинации на основе законов драмы.

Драматургическое творчество в современной социально-культурной деятельности особенно ценно для нашего общества, тем, что несет в себе конкретный результат и рассматривается как творческий акт накопленного в сознании сценариста жизненного опыта, инновационных технологий реализации замысла по законам конкретного вида искусства.

А.Д. Жарков считает, что «творчество в рамках сложившейся системы социально-культурной деятельности создается на основе специальных систем ценностных ориентаций; формирование идеалов нравственных начал политической, эстетической ценностной ориентации начинается еще в семье на ранних стадиях становления личности. Семья формирует общественного человека, гражданина, определяет (в нем самом «изнутри») все его отношения к природе, обществу, к другим людям. Эти общие ценностные ориентиры выполняют функцию непосредственных «двигателей» деятельности личности в творчестве, где объектом является сама общественная жизнь, которая ориентирует не только на усвоение знаний, но и на способы этого усвоения, на образцы и способы мышления и деятельности, на развитие познавательных сил и творческого потенциала личности» [5; С.258].

Они являются фундаментом, на котором строится творчество личности профессионала и любителя на социально-культурной активности. Поэтому формирование творческого сознания сценариста социально-культурной деятельности осуществляется посредством способности художественного восприятия жизни нашего общества. Творчество в сценарии социально-

культурной программы обеспечивается большим выбором среди многочисленных жизненных комбинаций, которая привлечет внимание для осмысления, осознания.

Сценарий социально-культурной программы – это картина внутреннего мира, сознания и самосознания автора, которая дает старт творческого процесса, который сопровождается творческой фантазией. Размышление сценариста социально-культурной деятельности происходит на основе общих черт, характерных с психологической и педагогической точек зрения. Различия заключаются в том, что творческая мысль одновременно направлена на написание текста и его режиссерскую реализацию. Здесь важно понять, что при самом реалистичном воспроизведении жизни в любой форме социально-культурной деятельности необходима художественность.

Специалистов социально-культурной деятельности, способных выразить внешние формы жизни, большинство. Сегодня необходимо, чтобы аудитория, помимо позитивного содержания, получила наслаждение искусством.

В выборе материала сценарист социально-культурной программы, наблюдая жизнь, должен уметь верно определить ориентиры своего поиска. С одной стороны, обязательно надо руководствоваться функциями, принципами социально-культурной деятельности, а с другой - необходимо знать законы восприятия искусства.

В объяснении предназначения и природы творчества в жизни человека авторам наиболее близка позиция Н. Бердяева, который понимал под творчеством «подъем всего человеческого существа, направленного к иной высшей жизни, к новому бытию... Творческий акт направлен к тому, что имеет мировой, общественный, космический и социальный характер. Творчество менее всего есть поглощенность собой, оно всегда есть выход из себя» [1; С.84].

О.И. Марков, считал, что новая история нашей страны «внесла свои смысловые акценты во многие понятия. Это коснулось и сценарного творчества. Сценаристы стали активнее и «смелее» вторгаться в факты прошлого, снимая слой за слоем ужасы миновавших эпох. Но смелость, обращенная не в настоящее, а в прошлое, как известно, всего лишь разрешенная смелость. Все это надо помнить сегодняшней драматургии театрализованных представлений и праздников. Надо помнить и о своей специфике, и о своей силе, и о своих реальных возможностях, и о тех ловушках, в которые она вновь может попасть. Одна из таких ловушек - разрыв с современностью, «не видение» нынешних социальных бед» [12; С.84].

В ходе постоянного поиска и выбора проблемы, выраженных в практическом действии - написании сценария социально-культурной программы, можно обнаружить общие тенденции развития общества, которые, будучи осознаны и зафиксированы в содержании, и составляют мировоззрение автора.

Творчество в драматургии социально-культурной деятельности имеет две основные формы: сценарный план и сценарий как подробная литературная разработка.

Сценарный план представляет собой основные позиции построения программы, в основном информационно-просветительного типа.

Творческий процесс создания сценария начинается с подробной литературной разработки содержания социально-культурной программы, где конкретно расписан текст действующих лиц, указываются художественные произведения, которые цитируются в данном сценарии.

У всех массовых форм социально-культурной деятельности к общим требованиям относятся: событийный ряд, связанный сюжетом, наличием конфликта как противоречий между противоборствующими силами, сквозным действием, последовательно соединяющим эпизоды в единое целое.

Важнейшим элементом в творчестве сценариста становится разработка концепции, то есть мировоззренческого взгляда на программу. Другими словами, это сюжетно-образная концепция, которая реализуется огромным числом сценического действия и выразительных средств: технических, всех видов искусств, живого слова и др. Отбор выразительных средств определяется содержанием и формой социально-культурной деятельности: индивидуальная, групповая, массовая, место проведения, домашний досуг или учреждение культуры, состав аудитории.

Социально-культурную программу следует рассматривать как результат традиционной творческой деятельности, созданной на основе сценарного замысла, в сотворчестве с участниками программы и аудиторией.

Творческий процесс создания сценария социально-культурной программы начинается с определения темы и идеи. Тема – событие, отобранное и освещенное автором в сценарии под определенным углом зрения. Идея – основная мысль, оценка изображаемого события, анализ и вывод.

Тема обычно задана с самого начала, а к идее, как главной мысли, сценаристу следует постепенно подвести участников программы и аудиторию. Творческий процесс требует пробудить активное восприятие действия в программе, заставить каждого участника самому осмыслить понять и принять идею. Тогда задача осознания идеи будет подчинена развитию сквозного действия.

Специфика творчества сценариста социально-культурной программы состоит в возможности использовать документальный материал. Значит, для выбора сюжета надо

определить основное событие. Продумывание композиции сценария социально-культурной программы опирается на реализацию конфликта через совокупность сценических действий.

Композиция – это структура, то есть расположение материала.

Традиционную структуру социально-культурной программы составляют следующие компоненты. Пролог – композиционный прием, где заложено отношение автора к основному событию. Завязка – предназначена для выяснения причины возникшего конфликта, его структурных элементов, что и определяет начало основного действия. Оригинальное решение завязки во многом определяет творческий уровень сценариста, сюжетный ход делает социально-культурную программу неповторимой и оригинальной. Развитие действия происходит через весь основной сюжет социально-культурной программы.

Создание сценария социально-культурной программы – это творческий процесс, который условно можно разложить на отдельные этапы. Сценарный замысел социально-культурной программы — это творческий акт, соединение идейного и художественно-образного предвидения будущего результата. Процесс созревания замысла имеет у каждого сценариста свои индивидуальные особенности. Условно этапы создания сценария социально-культурной программы начинаются с осмысления темы, проведения комплекса аналитической деятельности. Первый этап - «Проектное задание». Второй этап - «Творческие предложения». Третий этап - «Концепция». Четвертый этап - «Предварительный сценарий». Пятый этап - «Разработка оригинальных сценарных приемов». Завершающий этап - «Завершение сценария».

Д.М. Генкин писал: «Сценарий - это подробная литературно-режиссерская разработка содержания театрализованного праздничного действия. Обычно сценарий в строгой последовательности и взаимосвязи излагает все, что будет происходить на массовом празднике, раскрывает тему в следующих друг за другом элементах действия, показывает авторские переходы от одной части действия к другой, приводит примерное направление всех публицистических выступлений, вписывает в действие используемый художественный материал, предусматривает средства повышения активности участников, оформление и специальное оборудование всех площадок действия» [4; С. 102].

Социально-культурная деятельность – многомерное, масштабное и личностное образование, которое требует конкретных целей, форм, методов и способов их достижения.

Л.С. Выготский пришел к выводу о том, что процесс творчества требует «постоянно гонапряжения и преодоления, постоянного комбинирования и создания новых форм поведения. Таким образом, каждая наша мысль, каждое наше движение и переживание является стремлением к созданию новой действительности, прорывом вперед к чему-то новому» [2; С.56].

Особое значение в акте социально-культурного творчества имеет момент перехода идеи из сферы бессознательного в сознательное. Характер мышления исключительно важен в развитии творческих способностей сценариста социально-культурной деятельности.

С.И. Гавдис отмечает: «Использование историко-документального и местного материала в сценарии придает ему достоверность, эмоциональность, содержательность, вызывает интерес аудитории, превращает ее в участника» [3; С.74]. Эта совокупность отношений и есть мировоззрение сценариста социально-культурной деятельности, дающая толчок для творчества.

Социально-культурная деятельность развивается по своим законам педагогической деятельности. Здесь речь идет о психологических, организационно-методических, технологических основах, рассматривающих отношение к аудитории. Это свидетельствует о том, что социально-культурная деятельность способна не только создавать своего зрителя-слушателя, но и формирует свою аудиторию. Основная задача состоит в том, чтобы расширить эту аудиторию.

Особенно следует подчеркнуть, что речь идет именно о масштабной аудитории всем известных театрализованных представлений и праздников, об известном во всем мире движении «Бессмертный полк».

Профессор А.Д. Жарков считает, что «специфика акта творчества в социально-культурной деятельности обусловлена его дуальной природой, характеризующейся, с одной стороны, актом аутомоделирования, а с другой - актом самодеструкции. Поскольку креативная личность существует не в аутическом пространстве самодостаточности, но в предъявляющем свои требования мире действительной реальности, самотворчество, наряду с селекцией новых путей самореализации, предполагает отказ от общепризнанных этических и эстетических идеалов и обусловленного ими культурного канона во имя торжества инноваций (новых этических и эстетических идеалов). Креативная личность самоидентифицируется в качестве критика разлагающихся доминирующих идеалов общества и интерпретатора лежащих в их основе архетипов, исполняя медиационную функцию в процессе реализации отношений творца и творения на основе системы критических оценок для выявления степени адекватности творения целям и задачам творца» [5; С. 258].

Отсюда, творческое мышление сценариста социально-культурной деятельности характеризуется созданием нового продукта или продукта с новообразованиями.

Здесь новизна целей, оригинальность технологий или просто методов и приемов их достижения способствует развитию творческого мышления сценариста социально-культурной деятельности. Оперативность решения профессиональных задач требует быстроты ориентировки, поиска новых способов действий, видоизменения ранее усвоенных технологий,

методов и приемов. Высокий уровень развития творческого мышления сценариста социально-культурной деятельности определяется высоким уровнем психологической устойчивости, профессиональных обязанностей.

Для этого сценаристу социально-культурной деятельности важно постоянно стремиться к поиску нового, то есть новых видов сценариев, что дает возможность работать над своим профессиональным мастерством.

Сценарное мастерство в социально-культурной деятельности как в комплексной проблеме предполагает, что изучение его общей природы выходит за грани знаний, умений и навыков и переходит в плоскость впечатлений, эмоций, чувств.

Деятельность сценариста, результатом которой является создание новых, оригинальных и более совершенных произведений, имеющих конкретные ценностные ориентации, несёт в себе объективную значимость.

С.И. Гавдис считает, что конечным продуктом творческой деятельности сценариста «является создание такой драматургии праздничного действия, которая в момент её сценического воплощения создаст особый художественный мир празднуемого события. Мир, близкий и интересный конкретной аудитории, создающий все условия для её непринуждённого общения. Мир неповторимой творческой атмосферы, увлекающий всех собравшихся в происходящее, превращая зрителей в активных участников праздничного действия. Мир, вызывающий глубокое эмоциональное впечатление, связанное с конкретным праздничным событием. Мир, который вбирает в себя художественно организованное, педагогически спрограммированное массовое действие, представляющее собой особое, чрезвычайно сложное явление искусства» [3; С. 16].

Для сценариста социально-культурной деятельности в творческом процессе наиболее сложным этапом является поиск художественного образа. Без наличия художественного образа невозможно создать художественный сценарий социально-культурной программы. Поскольку художественный образ есть средство познания и эмоционального восприятия социально-культурной программы, нет интереса к ней, нет понимания идеи, смысла, заложенного сценаристом в данный проект.

Не случайно А.Д. Попов назвал свою книгу «Художественная целостность спектакля». Именно так должен сценарист социально-культурной деятельности создавать художественную целостность программы. Конечно, сценарист социально-культурной деятельности по-своему понимает целостность программы, которая служит инструментом познания, воспитания в общей структуре воздействия на аудиторию и на её жизнь.

Художественный образ сценарист социально-культурной деятельности отбирает в период написания сценария. Художественный образ несет в себе идею сценария социально-культурной программы, что позволяет осуществить сопереживание происходящего на сцене и аудитории.

У сценариста социально-культурной деятельности психологическая установка направляет внимание на то, что ближе к его личностному интересу, определяет выбор и отбор объекта восприятия для аудитории. Участие прошлого опыта в процессе восприятия у самого сценариста зависит не от раздражителя, который он предлагает аудитории, а от его внутреннего состояния, заинтересованного в том, чтобы направить течение мысли на анализ события, лежащего в основе социально-культурной программы, в то русло, которое он считает актуальным. Именно в это время происходит осмысление, переосмысление и возникновение художественного образа.

Художественный образ и дает направление внимания, восприятия. При этом многое зависит от первого впечатления, эмоционального «удара» сценариста, который сразу вводит аудиторию в интеллектуально-эмоциональную ситуацию.

Художественный образ – движущая сила развития действия социально-культурной программы, одновременно выступает как знаковая система. Социально-культурная программа включает в свой арсенал не только событийный ряд, удобный для восприятия аудитории, но и художественный образ, обеспечивающий целостность сценария и творческого процесса.

Здесь следует напомнить, что русская культура имеет огромное разнообразие ввиду огромного территориального пространства и различных климатических и экологических условий. Поскольку орловские песни и танцы отличаются от тверских, вологодских и других территорий, то это лишь дополняет колорита в российскую культуру, оказывает огромное влияние и на сам русский язык.

Осмысление художественных образов в написании сценария социально-культурных программ происходит с учетом этнокультурных процессов, определяемых местными особенностями. Поэтому сценарий праздника создается с учетом исторических традиций и современных развлечений. В этом и заключается уровень мастерства сценариста социально-культурной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бердяев Н. Самопознание. - М., 1990.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М., 1991.
3. Гавдис С.И. Основы сценарного мастерства. – Орел, 2005.

4. Генкин Д.М. Массовые праздники. – М.: Просвещение, 1971.
5. Жарков А.Д. Методологии социально-культурной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 160-163.
6. Жарков А.Д. Парадигмальный подход к развитию современной культурно-досуговой деятельности // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2007. № 3. С. 144-150.
7. Жарков А.Д. Социально-культурная деятельность как специализированная область общественной практики // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2013. № 1 (51). С. 96-101.
8. Жарков А.Д. Теория, методика и организация социально-культурной деятельности. - М.: МГУКИ, 2012.
9. Жаркова А.А. Культурно-досуговая программа как существенный результат культурно-досуговой деятельности // Культура и образование. 2014. № 2 (13). С. 49-51.
10. Жаркова А.А. Парадигмальный подход к развитию личности - основа современной теории социально-культурной деятельности // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2011. № 1 (39). С. 114-120.
11. Жаркова А.А. Современные педагогические парадигмы развития личности в условиях социально-культурной деятельности // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2011. № 1 (39). С. 96-103.
12. Марков О.И. Сценарная культура режиссеров театрализованных представлений и праздников. – Краснодар: КГУКИ, 2004.
13. Пономарёв В.П., Лазарев М.А. О визуализации мирового ментального пространства и о цене национального «таланта» // Гуманитарное пространство. 2021. Т. 10. № 7. С 1018-1043.
14. Потапов Д.А. Исследование креативности личности: структура, уровни, показатели // Антропологическая дидактика и воспитание. 2021. Т. 4. № 4. С. 92-101.
15. Торохтий В.С., Афанасьев В.В. и др. Социальная педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата // Под общ. Ред. В.В. Торохтия. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 451 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Токарев Андрей Александрович

аспирант кафедры культурно-досуговой деятельности
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»

e-mail: tokarev_andryushka@bk.ru

Tokarev Andrey Aleksandrovich

postgraduate student of the Department of Cultural and Leisure Activities

Moscow State Institute of Culture

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ В МУЗЫКАЛЬНО- ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖИ

Аннотация: В современном мире особую актуальность в сфере культурно-просветительской деятельности приобретает формирование и развитие у подрастающего поколения духовно-нравственных начал, высших художественных ценностей. В данной статье рассматривается достижение результата в рамках вышеперечисленных трендов посредством развития педагогического взаимодействия учреждений культуры и образования в музыкально-просветительской деятельности молодежи.

Ключевые слова: культурно-просветительская деятельность, социально-культурная сфера, социокультурные технологии, сетевое взаимодействие, художественное образование, школы искусств, информационно-коммуникационные технологии, художественные ценности.

PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL INTERACTION BETWEEN CULTURAL AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE MUSICAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES OF YOUNG PEOPLE

Abstract: In the modern world, the formation and development of spiritual and moral principles, the highest artistic values among the younger generation is of particular relevance in the field of cultural and educational activities. This article examines the achievement of results within the framework of the above trends through the development of pedagogical interaction between cultural and educational institutions in the musical and educational activities of young people.

Keywords: cultural and educational activities, socio-cultural sphere, socio-cultural technologies, networking, art education, art schools, information and communication technologies, artistic values.

По мнению Л.С. Жарковой, «формирование структуры организации досуга происходит в направлениях, связанных с образованием и самообразованием, активной общественной деятельностью, укреплением здоровья, развитием творческих способностей личности. Все это открывает большие возможности для вовлечения людей в разнообразные виды деятельности». Возможность доступа к высшим художественным ценностям подкрепляется предоставлением человеку возможности художественного образования. Традиционные учебные предметы искусства в общеобразовательной школе (литература, музыка, изобразительное искусство) не удовлетворяют в полной мере адекватно реальной ситуации контакты подрастающего поколения с миром искусства. Компенсировать это могут детские школы искусств, которые в системе малых городов выступают культурными центрами, способствующими не только художественному образованию обучающихся, но и расширению художественного опыта населения такого города. В условиях территориальной удалённости посёлка от крупных культурных центров, отсутствия на территории музеев изобразительного искусства, театров, филармоний и других культурных объектов, возрастает роль каждого культурно-просветительского мероприятия, проводимого на базе детской школы искусств, в формировании социально-культурной среды и организации досуга населения.

Проблема интеграции и деятельности детской школы искусств в социально-культурное пространство по месту жительства заключается в том, чтобы не только привлечь для обучения в школе искусств детей путем отбора и определения их художественно-творческих способностей в какой-либо области искусства, но и поднять художественный уровень этой среды за счет культуротворческой деятельности и объединения усилий и достижений разных коллективов.

Анализ стратегических документов в сфере дополнительного образования и реализации государственной культурной политики позволяет определить приоритетные направления деятельности детских школ искусств, которые заключаются в формировании базовых навыков восприятия и создания произведений искусства, повышении доступности дополнительного образования в сфере искусств, обеспечения доступа граждан к знаниям, информации, культурным ценностям и благам. Детские школы искусств являясь культурными художественными центрами в малых городах, небольших поселениях, предлагают своим потребителям большой спектр содержания культурно-досуговой деятельности, которая создает условия для всестороннего развития личности, предлагает различные формы от

индивидуальной до коллективной, что обуславливает взаимодействие различных социальных групп населения и т.д.

Культурно-просветительскую деятельность, в зависимости от ее субъекта, можно рассматривать на трех уровнях: индивидуальном, групповом и массовом. В детских школах искусств, реализующих такую деятельность на индивидуальном уровне, могут быть представлены такие формы культурно-просветительской работы как индивидуальные беседы, постановка сольных выступлений, индивидуальные консультации. Для группового уровня характерны согласованные действия двух или более людей, объединенных общими интересами. Это могут быть классные открытые уроки, групповые выступления (дуэты, ансамбли, группы, хоры, коллективы, классные коллективные работы). Массовая деятельность связана с удовлетворением потребностей населения, при реализации которых человек обычно выступает в роли потребителя культурных ценностей в качестве зрителя или слушателя (концерт, конкурс, фестиваль, проект).

Как показывает опыт, культурно-просветительская деятельность детской школы искусств в малом городе, в первую очередь, направлена на детей с большим творческим потенциалом, высокой степенью креативности, способных не только реализовывать творческие, культурно-просветительские проекты своих наставников, но и вносить свои предложения, реализовывать современные идеи, находясь в тесном взаимодействии с руководителем, существуя в некоем симбиозе со своим педагогом. Именно эти обучающиеся могут создавать интеллектуальную творческую среду, направляя на просвещение свой опыт, знания, умения, навыки. Важной задачей культурно-просветительской работы школы является вовлечение родителей. Привлекая в качестве участников различных мероприятий обучающихся, родители некоторых из них, небезразличные к деятельности, интересам своих детей, невольно вовлекаются в образовательный и воспитательный процесс сначала в качестве активных зрителей и слушателей, а, в последствии, и в качестве полноценных участников, соавторов детских выступлений и работ. Положительный опыт, признание доброжелательного зрителя, оценившего качество предложенных результатов, позволяет расширять рамки мероприятий и не ограничиваться пространством детской школы искусств.

Высокое качество подготовленных детской школой искусств проектов, выступлений привлекает широкого зрителя на мероприятия, проводимые на больших сценических площадках поселка, и является определяющим фактором выбора формы проведения своего досуга, а мероприятия, проводимые в здании школы искусств, привлекают зрителей определенных целевых аудиторий, для которых и готовится праздник, камерностью пространства, уютной обстановкой и, конечно высоким качеством предложенных результатов

труда. Таким образом, культурно-просветительская деятельность детской школы искусств транслируется и на население города и близлежащих территорий, предлагая качественную профессионально предоставленную услугу.

Помимо формирования социокультурной среды поселка городского типа, культурно-просветительская деятельность способствует продвижению имиджа образовательной организации, формируя положительное мнение о деятельности школы. Благодаря заинтересованности жителей в деятельности детской школы искусств, успехам ее обучающихся обеспечивается полноценный конкурсный отбор на реализуемые школой предпрофессиональные программы, увеличивается спрос на платные образовательные услуги, предлагаемые населению, способствуя тем самым улучшению материально-технической базы учреждения.

В настоящее время потребность в информации и просвещении достигла невиданных размеров. В связи с этим, культурно-просветительская деятельность, активно опираясь на новейшие технологии, заняла ведущее место в жизни современного общества, уступая, возможно, лишь информационной деятельности

Если мы хотим добиться долговременных положительных результатов во взаимном эффективном сотрудничестве, то нам необходима разработка оптимальной структуры коммуникаций, обмена ресурсами и кадрами, а также программа их действий. Это возможно реализовать в условиях так называемого сетевого взаимодействия. В широком смысле сетевое взаимодействие может рассматриваться как целенаправленно выстроенная модель предметного сотрудничества различных учреждений и организаций. Существуют различные формы взаимодействия, которые делятся: по распределению ресурсов (централизованные, децентрализованные); по форме управления (равноправное, неравноправное); по статусу (неформальное, формальное) и т.д. На данный момент в законодательстве Российской Федерации нет конкретного стандарта и формата разработки и организации взаимодействия учреждений, так что легитимное сотрудничество зачастую неформально или основывается на локальных актах и договорах между конкретными учреждениями. В социально-культурной сфере подобные формы работы используются не столь активно и в основном представляют собой проектные формы партнёрства. Однако именно организация сетевого взаимодействия и долговременные программы сотрудничества позволяют решить следующие задачи:

- увеличить объём охватываемой аудитории, привлечь новых посетителей и участников деятельности;
- расширить материально-техническую базу и объём используемых ресурсов;

- повысить квалификацию работников и специалистов учреждения, в частности, в области маркетинга, PR- технологий, построения коммуникаций;
- реализовывать новые методы работы и использовать актуальные социокультурные технологии для более дифференцированного и комплексного взаимодействия с аудиторией;
- обеспечить обмен опытом работы между учреждениями.

В социокультурной сфере, конечно, существуют различные сети взаимодействия, и одной из самых распространённых и активно развивающихся является музейная сеть.

Существующая на данный момент музейная сеть представляет собой систему, позволяющую учреждениям обмениваться артефактами, вести архивную работу, обмениваться ресурсами, кадрами, опытом специалистов. Основанная на сотрудничестве и постоянном обмене в условиях здоровой конкуренции, эта система является примером эффективного партнёрства.

Однако, в современных реалиях для плодотворной деятельности недостаточно взаимодействия с учреждениями одного типа. Партнёрство между разнопрофильными организациями, с разным набором ресурсов и опыта не только позволяет расширить охват деятельности учреждения, но и перенять опыт и новые технологии из других сфер социально-культурной деятельности, что также влияет на эффективность в достижении общих целей и выполнение миссии учреждения. В этом процессе наибольшую значимость приобретает менеджмент коммуникаций, где информационно-коммуникационные технологии выступают в качестве инструмента создания среды реализации совместных проектов, привлекательных для разных групп партнеров.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Грибкова О.В., Афанасьев В.В., Уколова Л.И., Аликина Е.В., Бодина Е.А., Артемова Е.Г., Ушакова О.Б., Живов В.Л., Храмов Д.Ю. Инновационные проекты в системе модернизации музыкально-педагогического образования (модернизация муз-пед образования): свидетельство о регистрации базы данных RUS № 2015620659. Заявка № 2015620153 от 03.03.2015. Оpubл. 21.04.2015.
2. Гулыга А.В., Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества. – М.,1977. – 231 с.
3. Жаркова Л.С. Деятельность учреждений культуры. Учебное пособие - 3-е изд. – М.: МГУКИ, 2003. - 234 с.

4. Жаркова Л.С. Организация деятельности учреждений культуры: Учебник для студентов вузов культуры и искусств. - М.: Издательский дом МГУКИ, 2010. - 396 с.
5. Ковальчук О.С. Взаимодействие библиотек, учреждений культуры, социальной работы и общественных организаций / Обучение, коммуникация и досуговая деятельность в библиотеках, организациях сферы культуры и образования, региональная научно-практическая конференция. - Красноярск: Гос. универсальная науч. б-ка, 2019. С. 111-114.
6. Правила любви к искусству: Людмила Воропай о социологии Пьера Бурдьё <https://theoryandpractice.ru/posts/10046-pierre-bourdieu> (дата обращения 22.03.2021)
7. Ситникова О.В. Художественный метод в педагогическом образовании: способ интенционального взаимодействия / Культурные и научно-образовательные стратегии по реализации национальных проектов-2024: материалы I Международной научно-практической конференции. – Краснодар: Краснодарский гос. ин-т культуры, 2019. С. 193-196.
8. Сокулер З.А. Концепция «дисциплинарной власти» М. Фуко // Знание и власть: наука в обществе модерна. 2001. С. 58–82. http://ec-dejavu.ru/p-2/Power_Foucault.html (дата обращения 20.03.2021)
9. Фуко М. Герменевтика субъекта. Курс лекций в Коллеж де Франс, 1982: Выдержки / Социо-Логос. – М.: Прогресс, 1991. – С. 292.
10. Хоркхаймер М., Адорно Т.В. Понятие просвещения / Диалектика просвещения. Философские фрагменты. – М., С-Пб., 1997. С.16-60.
11. Frost, Martin. The age of Enlightenment 2008. http://www.martinfrost.ws/htmlfiles/enlightenment_age.html (дата обращения 18.03.2021)

Цзинь Гуй (КНР)

аспирант департамента музыкального искусства

института культуры и искусств

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

e-mail: TszinG@mgpu.ru

Jin Gui

postgraduate student of the Department of Musical Art

of the Institute of Culture and Arts

Moscow City Pedagogical University

ИГРА КАК ФОРМА ПОЗНАНИЯ МУЗЫКИ И СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье освещена тема игровой деятельности, которая рассматривается как эффективная педагогическая технология, способствующая интеграции обучения и творчества у детей. Выявлены наиболее эффективные игровые приемы деятельности, направленные на развитие творческого потенциала личности обучаемого.

Ключевые слова: музыка, игровая деятельность, музыкотерапия, методы игровой деятельности, творческий потенциал, педагогика, психология.

THE GAME AS A FORM OF LEARNING MUSIC AND A MEANS OF DEVELOPING THE CREATIVE ABILITIES OF SCHOOLCHILDREN

Abstract: the article highlights the topic of play activity, which is considered as an effective pedagogical technology that promotes the integration of learning and creativity in children. The most effective game techniques of activity aimed at developing the creative potential of the student's personality are revealed.

Keywords: music, play activity, music therapy, methods of play activity, creative potential, pedagogy, psychology.

«Сделать серьезное занятие для ребенка занимательным.»

*Вот задача первоначального
обучения»*

К.Д. Ушинский.

Приобщение школьников к музыке может идти различными путями. В младшем школьном возрасте особенно актуальны музыкальные игры. Они развивают музыкальную память, чувство ритма, способствуют совершенствованию и закреплению полученных умений и навыков, помогают лучше воспринимать изучаемый материал. Кроме этого игра повышает настроение, развивает координационные способности, физические качества, повышает функциональные возможности организма. Именно поэтому игровая деятельность должна быть положена в основу музыкального воспитания младших школьников. Отсюда возникает проблема поиска взаимосвязи учебной и игровой деятельности. Особенно это важно учитывать в процессе развития творческих способностей ребенка. Необходим поиск таких средств педагогического воздействия, которые способствовали бы естественному протеканию творческого процесса.

В качестве составляющих творческого процесса принято выделять:

- цельность восприятия – способность воспринимать художественный образ целиком;
- оригинальность мышления – способность субъективно воспринимать предметы и явления окружающего мира посредством чувств;
- гибкость, вариативность мышления;
- креативность, легкость и свободу продуцирования идей;
- работу подсознания, как необходимую составляющую любого творческого процесса;
- способность к оценочным действиям;
- воображение, фантазию – способность не только воспринимать, но и создавать образы.

В основе поиска приёмов развития творческого процесса – индивидуальный подход, уважение к личности ребёнка, вера в его творческие способности и возможности. Отмечая и поощряя каждое новое творческое решение, педагог воспитывает в детях самостоятельность и уверенность в своих силах, способствует развитию мотивации к самостоятельной деятельности.

А.А. Леонтьев называл игру «предэстетической деятельностью», где воображение и фантазия создают в игре новую реальность. В ней всё подчинено свободе выражения, но, в то же время, носит условный характер. В этой условной реальности ребёнок чувствует себя комфортно, и в дальнейшем это способствует тому, что метафорический язык искусства становится ему более доступным. Игра увлекает ребёнка, доставляет ему удовольствие и радость. Важно, что удовольствие – это одно из важнейших условий восприятия искусства (Л.С. Выготский). Интересно, что одним из конструктивных элементов платоновской теории, ее

определяющей предпосылкой является утверждение о связи музыкального искусства и удовольствия. В своей книге, раскрывающей музыкально-педагогические воззрения Платона Эльвира Георгиевна Панаиотиди пишет, что «удовольствие, /.../, порождаемое гармонией и ритмом, будучи сопутствующим фактором, выполняет важную функцию, делая привлекательным и приятным для детей процесс обучения и, тем самым, повышая его эффективность. Оно служит незаменимым средством педагогического воздействия при первом знакомстве ребенка с добродетелью, когда он еще не способен воспринимать серьезные вещи». [6, с. 95] Сходство игры и художественной деятельности позволяет привлекать игру в качестве организационной формы художественного творчества при вхождении в мир музыки.

Игра как педагогический развивающий прием рассматривалась в работах Ф. Бойтендайка, К. Бюлера, В. Вундта, К. Грооса, Д.Б. Эльконина и др.

Возможности игровой деятельности на уроках музыки изучались такими исследователями, как Ю.Б. Алиев, А.К. Бондаренко, Н.А. Ветлугина, Р.И. Жуковская, Т.В. Надолинская, Т.Э. Тютюнникова.

На уроке используются художественные возможности игр, а значит, вся игровая деятельность на уроке должна строиться по особым законам – законам построения художественной деятельности. В этом случае урок музыки приобретает новые черты такого урока искусства, где игровая деятельность носит не только развлекательный характер, а становится формой творческого самовыражения и саморазвития.

Она может применяться во всех видах музыкальной деятельности (хоровое пение, слушание, музыкальная грамота, игра на детских музыкальных инструментах, импровизация, пластическое интонирование). Применение игровых приемов во всех видах музыкальной деятельности помогают органичному вхождению младших школьников в процесс обучения.

Так как игровые приемы способствуют эффективному восприятию и пониманию учебного материала, их рекомендуется использовать в работе с младшими школьниками потому, что именно в начальных классах происходит наиболее плодотворное соприкосновение игровой и учебной деятельности.

В настоящее время в практике процесса музыкального обучения игровые приёмы чаще всего используются на начальном этапе обучения с целью снятия напряжения, усталости, создания комфортной для ребенка атмосферы урока. В меньшей степени – с целью более лёгкого восприятия учебного материала.

Детская игра – спутник учителя музыки на пути воспитательной, образовательной, развивающей деятельности. Ведь именно в игре полнозвучно заявляет о себе неиссякаемая детская активность и эмоциональность. Направить эту активность в нужное русло – задача

учителя музыки. Еще в XIX веке известный врач, исследователь детской игры Егор Арсеньевич Покровский дал такое определение детской игры: «Игра – форма деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры. В игре как особом исторически возникшем виде общественной практики воспроизведения нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной действительности, интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности» [7, с. 36].

У музыкальной деятельности и детской игры много общего в психологическом аспекте. Это эмоциональная мотивация, движение к цели, оценка результатов деятельности. Интерес к самому процессу действия, условность действий, ситуаций, «языка» также сближают игру с художественной деятельностью. И в одном, и в другом случае мы наблюдаем первенство образного начала. При этом «вхождение в образ» в музыкальной деятельности является ее неотъемлемым элементом.

Жизненные интересы детей и творческие задачи, возникающие перед учителем – главное обоснование введения художественной игры на уроке музыки. Наиболее эффективное вхождение школьников в мир музыкальных образов связано с опорой на принцип образно-игрового вхождения в музыку, применение которого делает это вхождение желанным, интересным, занимательным. В основе – создание образно-игровых ситуаций (благодаря использованию игровых приемов и методов), требующих от детей перевоплощения, активизации работы фантазии, воображения. Принцип образно-игрового вхождения в музыку тесно связан с импровизацией. Художественная игра, как и всякая ролевая игра, является формой усвоения социального опыта людей, причем не столько опыта теоретико-познавательного, сколько опыта общения. Задача учителя заключается в том, чтобы придать игре целенаправленность через усвоение детьми тематизма школьных занятий.

Вторая важнейшая психологическая особенность художественной игры – вовлечение индивидуального опыта юной личности в сферу музыкальной деятельности. При этом следует иметь в виду, что не все, что входит в содержание этого опыта, и прежде всего опыт эмоциональный, включается как неременный и обязательный компонент в художественную игру.

Третья особенность, присущая художественной игре и являющаяся, по мнению многих авторитетных ученых и музыкантов (Э. Грооса, Д.Б. Эльконина, Г.Г. Нейгауза и др.), творческой составляющей игры, – это ее процессуальность. Любая форма игры, а

художественная игра в особенности, выступает как явление рождающееся, полное неожиданностей, новизны и потому привлекательное для ее участников.

В процессе восприятия музыки игровая специфика музыкальной деятельности более всего выступает в двойственности музыкальных образов. Этот процесс отражается в сознании детей как нечто «волшебное», удивительное, чудесное. В нем заключена тайна особой притягательности игровой деятельности для ребят. В искусстве этот «волшебный» эффект достигается за счет художественной формы – особой способности музыкальных звучаний, тембров, интонаций изображать и выражать эмоционально-образное содержание.

Процессуальность художественной игры в значительной мере является средством взаимодействия ее первых двух особенностей: социального и индивидуального опыта.

Эти три особенности характеризуют специфику художественной игры, психологическое своеобразие этой формы музыкальной деятельности детей. В школьных занятиях музыкой игра не является самоцелью. Художественная игра не развлечение, а серьезная, увлекательная, интересная, требующая полного духовного соучастия школьников деятельность. Шутка, юмор, улыбка там, где это соответствует строю музыкального сочинения, вполне естественны для творческой атмосферы урока. Однако, многое шутливое в музыке в соответствии с характером учебных задач может потребовать от учащихся напряженных, серьезных усилий: внимательного вслушивания в музыку, умения дать ей глубокую и убедительную эмоциональную характеристику, активного размышления о ней.

Специфика музыкально-игровой деятельности младших школьников заключается в том, что она подчинена единой, четко сформулированной учебной задаче – теме. Введение ребят в мир музыки полно для них приятных открытий. Познавательная активность детей непрерывно получает живые музыкальные импульсы, поскольку здесь тесно переплетается новое и знакомое.

Например, первоклассники ярко и эмоционально реагируют на саму «материю» музыки: тембр, регистр, динамику, музыкальный ритм, темп и пр. Поэтому педагогу достаточно лишь подчеркнуть в своем исполнении или при выборе музыкальной записи эти звуковые особенности, как процесс увлеченного слушания и исполнения музыки получит «разбег». Процесс слушания и исполнения музыки младшими школьниками интересен им во многом потому, что в музыке воплощаются различные жизненные сюжеты, события, образы.

Обратим внимание на некоторые игровые приемы, активизирующие учебно-игровую деятельность детей. Это пластическое интонирование (исполнительское участие рук, корпуса, ног, наклонов головы при воссоздании «пульса» музыкального произведения, его темпа и ритма, динамики, направленности и высоты звучания, музыкальной фразировки и т. д.);

временное подразделение класса на группы (например, гости и хозяева в песне «Игра в гостей») – члены этих групп могут брать на себя «актерские» функции, сопровождая музыку легкими движениями рук, наклонами; получившее в последнее время в общеобразовательной школе применение игровое четырехручие (игра в ансамбле с учителем) – реальное участие школьника в исполнении на таком сложном инструменте, как фортепиано. Игровое четырехручие, как и игра на доступных детям инструментах (барабан, бубен, треугольники, металлофон), активно побуждает ребят к совершенствованию исполнительских возможностей.

Постепенно игра приобретает иной характер, иные краски, но при этом все же остается игрой: дети обнаруживают определенную «дистанцию» между воображаемыми образами и своими жизненными представлениями. Перевод воображаемого плана в реальный и обратно, совершающийся с помощью музыки, сообщает новый импульс живому интересу младших школьников к музыкальной деятельности. Постепенно обретается независимость, избирательность и самостоятельность отношения детей к музыке. Художественная игра обеспечивает преемственность музыкального развития учащихся на различных стадиях их художественного взросления, так как в каждом классе она имеет особенности в соответствии с возрастными особенностями школьников и возрастающим уровнем их музыкально-эстетической подготовки.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. Методы представления знаний в процессе решения практических педагогических проблем // Вестник Нижневарттовского государственного университета. 2015. № 2. С. 3-9.
2. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. – М. : Просвещение, 1967. – 415 с.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–68.
4. Колодца Д.А. Детские игры, их психологическое и педагогическое значение. – М.: Моск. киноиздательство, 1909. – 266 с.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 496 с.
6. Осеннева М.С., Методика музыкального воспитания младших школьников. – М.: Академия, 2001. – 301 с.
7. Панаиотиди Э.Г. Музыкально–педагогические воззрения Платона. – М.: Институт философии РАН, 1999. – 96 с.
8. Покровский Е.А. Детские игры, преимущественно русские. – М.: Тип. А.А. Карцева, 1887. – 368 с.

9. Рудик П.А. Игры детей и их педагогическое значение. – М.: АНП РСФСР, 1948. – 64 с.
10. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания / Вопросы художественного воспитания. Вып. 2. – М.- Л.: 1947. – 50 с.
11. Уколова Л.И. Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – М, 2008. – 55 с.
12. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 321 с.

Рытиков Юрий Валерьевич

преподаватель музыки ГБОУ СОШ №1577

e-mail: Yurko-89@mail.ru

Rytikov Yuri Valeryevich

music teacher GBOU SOSH No. 1577

ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: Здоровьесберегающие образовательные технологии – это технологии, использование которых в образовательном процессе благотворно влияют на здоровье учащихся. В статье рассмотрено не только понятие здоровьесберегающих технологий, но и описан комплекс, который должен выполняться по алгоритму, способному выявить проблемы каждого ученика по отдельности и подобрать для него определенную программу здоровьесберегающих технологий.

Ключевые слова: инновационный подход, дети школьного возраста, музыкальное образование, здоровьесберегающие технологии, образовательное учреждение, ЗОТ.

THE USE OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES AS AN INNOVATIVE APPROACH IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL MUSIC EDUCATION

Abstract: Health-saving educational technologies are technologies whose use in the educational process has a beneficial effect on the health of students. The article considers not only the concept of health-saving technologies, but also describes a complex that must be performed according to an algorithm that can identify the problems of each student individually and select a specific program of health-saving technologies for him.

Keywords: innovative approach, school-age children, music education, health-saving technologies, educational institution, ZOT.

Во все времена здоровье граждан лежало в основе благополучия любого государства в целом, и человека в частности, ведь только здоровый человек может добиться успехов в жизни, быть активным творцом в окружающем мире. Уровень и темп современной жизни предъявляют

высокие требования к человеку и его здоровью, в связи с чем возросло внимание и к здоровью детей. Проблема здоровья детей встает особенно остро, потому что состояние здоровья подрастающего поколения является показателем благополучия общества, отражающим не только истинную ситуацию, но и дающим прогноз на перспективу.

Большинство детей школьного возраста в современном обществе имеют различные отклонения в состоянии здоровья: неврологические нарушения, ослабление зрения, опорно-двигательного аппарата, что ведет к отставанию в учебе, так как пропуски по болезни ведут к пробелам в знаниях. Проблема здоровья молодежи в сложных современных условиях развития Российской Федерации исключительно значима и актуальна, поскольку связана напрямую с проблемой безопасности и независимости. За последние годы в России произошло значительное качественное ухудшение здоровья школьников. По данным исследований, лишь 10% выпускников школ могут считаться здоровыми, 40% имеют различную хроническую патологию. За период обучения в школе число детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата увеличивается в полтора – два раза, нервными болезнями – в два раза, с аллергическими болезнями – в три раза, с близорукостью – в пять раз. У каждого второго школьника выявлено сочетание нескольких хронических заболеваний [3].

Вышеописанная статистика наглядно доказывает необходимость совершенствования системы образования, и дополнительного музыкального образования в частности, за счет внедрения здоровьесберегающей технологии обучения игре на аккордеоне в музыкальной школе.

Под здоровьесберегающими образовательными технологиями (ЗОТ) в широком смысле можно понимать все технологии, использование которых в образовательном процессе идет на пользу здоровья учащихся [2]. К здоровьесберегающим относятся педагогические приемы, методы и технологии, которые не наносят вреда здоровью учащихся и педагогов, обеспечивают им безопасные условия пребывания, обучения и работы в образовательном процессе.

Образовательное учреждение призвано обеспечить не только учебный процесс, но и содействовать нормальному развитию учащихся и охране их здоровья. Конечно, школа не может брать на себя медицинские функции и обязанности. Учитель – основная фигура, способная воздействовать на систему здоровьесбережения подростков. Именно педагоги должны создать условия для успешного обучения, поэтому знания по сохранению здоровья детей являются важным элементом профессиональной компетентности в деятельности каждого учителя [6].

Несомненно, что успешность обучения в школе определяется состоянием здоровья, с которым ребенок поступил в школу. В дальнейшем сохранение и укрепление здоровья

школьников будет зависеть от правильной организации учебного процесса. Но для этого педагогам нужно обучиться здоровьесберегающим технологиям, позволяющим работать так, чтобы не наносить ущерба здоровью своих учеников и себе в том числе.

Пожалуй, одним из важнейших аспектов является именно психологический комфорт школьников во время урока. С одной стороны, таким образом решается задача предупреждения утомления учащихся, с другой — появляется дополнительный стимул для раскрытия творческих возможностей каждого ребенка.

Доброжелательная обстановка на уроке, спокойная беседа, внимание к каждому высказыванию, позитивная реакция учителя на желание ученика выразить свою точку зрения, тактичное исправление допущенных ошибок, поощрение к самостоятельной мыслительной деятельности, уместный юмор или небольшое историческое отступление — вот далеко не весь арсенал, которым может располагать педагог, стремящийся к раскрытию способностей каждого ребенка.

Модернизация образования предполагает обязательное внедрение здоровьесберегающих технологий в учебный процесс. В системе общего образования вопрос о сохранении здоровья школьников разработан достаточно полно и носит систематический характер [4]. Возможности дополнительного образования в этой сфере изучены в меньшей степени, хотя музыкальные школы могут быть отнесены к здоровьесберегающим педагогическим системам. Дополнительное образование детей дает возможность каждому ребенку удовлетворить свои индивидуальные познавательные, эстетические, творческие запросы, способствует снятию психологического барьера, формированию культуры здоровья.

В наши дни все больше родителей принимает решение о дополнительном образовании ребенка, понимая, что обучение музыке поможет привить ребенку навыки, необходимые в жизни. Сейчас многие родители вынуждены интенсивно работать, в то время как дети не получают должного внимания с их стороны. О плюсах и минусах занятий в детских музыкальных школах или других учреждениях дополнительного образования можно говорить бесконечно. Главным аргументом против занятий музыкой может стать дополнительная нагрузка: ведь ребенок должен проводить часть свободного времени за инструментом, в то время как его сверстники бегают на свежем воздухе. Дополнительные проблемы получают и сами родители: ребенка надо отвезти на занятия, проконтролировать выполнение домашних заданий. Но польза от занятий музыкой неизмеримо выше всех забот. У ребенка совершенствуется физическое развитие - развивается чувство ритма и музыкальный слух, тренируется мелкая моторика и координация движений, вырабатывается сила воли, усидчивость, воспитывается сценическая выдержка, развивается внимание и память. Ему нужно

дома самостоятельно заниматься музыкой, вовремя успевать к началу занятий, следить за расписанием и учиться организовывать свой день так, чтобы все успеть. Но самое главное - общение в кругу близких по интересам друзей снимет усталость после школьных уроков, приобщит ребенка к духовному наследию прошлого, познакомит с сокровищами мировой культуры, что благотворно скажется на его здоровье [8].

Многообразие видов деятельности в детских музыкальных школах позволяет на каждом занятии прибегать к различным здоровьесберегающим технологиям. Огромные возможности для поддержания душевного здоровья детей имеет музыкотерапия или оздоровление музыкой. Музыкотерапия является интересным и перспективным направлением, которое используется во многих странах в лечебных целях. Экспериментально доказано, что музыка может как успокоить, так и привести в возбужденное состояние. Занятия музыкой укрепляют иммунную систему, что способствует снижению заболеваемости, улучшается обмен веществ, активнее происходят восстановительные процессы. Доказано, что музыка В. А. Моцарта хорошо воздействует на психику, полезна при многих соматических заболеваниях и язве желудка. А вот снять раздражительность и нервное напряжение поможет «Лунная соната» Л. Бетховена, «Времена года» П. И. Чайковского [5]. При головных болях в качестве лекарственного средства можно использовать «Полонез» Огинского, а «Элегия» С. В. Рахманинова улучшит работу сердца [7].

С точки зрения выбора конкретного музыкального инструмента для применения здоровьесберегающих технологий, следует отметить, что аккордеон относится к русским народным инструментам, поэтому большую долю репертуара составляет русский фольклор, знакомство с которым просто необходимо для сохранения приверженности истокам и национальной культуре. Русский песенный фольклор – это естественная система интегративной арттерапии, включающая в себя извлечение звуком, музыкой, движением, драмой, рисунком, цветом и несущая в себе скрытые инструкции по сохранению целостности человеческой личности.

Все – кисти рук, ног, мышцы, кровь – все до последней клетки вступает во взаимодействие, когда человек говорит, кричит, поет. Приемы свободного движения под музыку песни развивают музыкально - творческие способности детей. Деятельность, основанная на принципах фольклорного творчества, развивает эмоционально – чувственную сферу, художественно – образное ассоциативное мышление, фантазию, позволяет активизировать различные творческие проявления детей, в том числе и в инсценировании русских народных песен. Использование приемов может сопровождаться характерными движениями, мимикой, жестами, звучанием народных инструментов.

Еще одним фактором для сокращения возможностей нанесения вреда здоровью учащихся является объем максимально допустимой учебной нагрузки учащихся. Он должен соответствовать нормам. Загруженность является камнем преткновения для тех детей, которые заняты дополнительными занятиями [1]. Комфортное расписание становится важной составляющей, так как правильно составленное расписание предупреждает появления переутомления. С целью исключения перегрузки детей расписание в музыкальной школе составляется таким образом, чтобы ребенок мог отдохнуть после школы и прийти на урок.

Комплекс здоровьесберегающих технологий, для достижения максимального положительного эффекта, должен применяться по четкому алгоритму, который позволит выявить проблемы отдельно взятого ученика и подобрать для него наиболее эффективную программу ЗОТ. Примерный алгоритм применения может выглядеть так:

- фиксация физического/психологического утомления;
- выбор соответствующего здоровьесберегающего приема воздействия на учащегося;
- реализация здоровьесберегающего приема;
- наблюдение за результатом;
- критическая оценка результата;
- планирование и коррекция последующего педагогического исследования.

Апробация разработанного алгоритма применения здоровьесберегающей технологии в ходе обучения подростков игре на аккордеоне показала эффективность и целесообразность применения технологий. Эффективность и целесообразность заключаются в экспериментально доказанном позитивном влиянии здоровьесберегающих технологий на физическое и психологическое здоровье учеников.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. Проектирование технологий управления качеством образования // Ломоносовские чтения: сборник статей и тезисов научной конф. (Москва, 23 января 2015 г.). – Москва, ООО «МАКС Пресс», 2015. – С. 21-30.
2. Борисова И.П. Обеспечение здоровьесберегающих технологий в школе / Справочник руководителя образовательного учреждения.-2005.-№10.
3. Горяев В. Здоровье детей – категория педагогическая. // Воспитание школьников. - 2010, № 1.
4. Змановский Ю.Ф. Воспитаем детей здоровыми. – М.: Медицина, 2009.
5. Кирнарская Д.К. Музыкальные способности. Таланты - XXI век, - М., 2004.
6. Маликова Л.И. Воспитание в современной школе. М., 1999.

7. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия - М., Изд. Владос,2009.
8. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. – М., 2004.
9. Пидкасистый П.И. Педагогика. Учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей. – М.: Пед. о-во России, 2008.

Ким Ольга Германовна

кандидат педагогических наук, руководитель Школы музыки «Ритм»

e-mail: Olgak1@yandex.ru

Kim Olga Germanovna

Candidate of Pedagogical Sciences, head of the School of Music "Rhythm"

МОДЕЛЬ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В МАЛЫХ ГРУППАХ

Аннотация: в статье освещена модель программно-целевой направленности и содержания учебной деятельности младших школьников на уроках музыки в малых группах. Педагоги стремятся индивидуализировать работу на уроке для того, чтобы более глубоко реализовать потребности и способности современных школьников, а также оптимизировать их деятельность исходя из современных требований к образовательному процессу.

Ключевые слова: образование, оптимизация, малые группы, педагогика, модель программы, формы обучения.

A MODEL FOR OPTIMIZING THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN MUSIC LESSONS IN SMALL GROUPS

Abstract: the article highlights a model of the program-target orientation and content of educational activities of younger schoolchildren at music lessons in small groups. Teachers strive to individualize work in the classroom in order to more deeply realize the needs and abilities of modern schoolchildren, as well as optimize their activities based on modern requirements for the educational process.

Keywords: education, optimization, small groups, pedagogy, program model, forms of education.

Разработка программно-целевой направленности и содержания учебной деятельности младших школьников на уроках музыки в малых группах привели к необходимости создания модели оптимизации учебной деятельности младших школьников на уроках музыки в малых группах.

Модель рассматривается как многофункциональная, многокомпонентная система, способствующая оптимизации учебной деятельности младших школьников на уроках музыки. Данная модель раскрывает содержание, а также последовательность организации и проведения исследования. В частности, в ней отражены: цель, задачи, основополагающий принцип оптимизации учебной деятельности младших школьников на уроках музыки, а также содержание и методы ее организации, педагогические условия и критерии оценки эффективности учебной деятельности в малых группах.

Целью разработанной модели является оптимизация учебной деятельности младших школьников в малых группах. Эта цель обусловлена стремлением обеспечить возможность наиболее полного раскрытия способностей и творческого потенциала учащихся в процессе их общения с музыкой, с одной стороны, и совместной индивидуально - групповой деятельности по выполнению соответствующих учебно-творческих заданий, результатом которой станут развитие продуктивного воображения, сотрудничества и взаимообучения, а также творческая самореализация - с другой.

Достижение цели предполагает, прежде всего, осуществление личностно-ориентированного подхода к организации малых групп и индивидуализации учебной деятельности внутри каждой группы. Наряду с этой важнейшими задачами являются разработка содержания и методов организации учебной деятельности младших школьников в малых группах а также создание здоровьесберегающего пространства в малых группах, обеспечивающего оптимизацию учебной деятельности младших школьников. Последняя задача связана с введением понятия здоровьесберегающего пространства, которое мы понимаем как образовательное пространство, в котором создаются благоприятные с точки зрения энергозатрат и времени условия для оптимизации учебной деятельности младших школьников на уроках музыки.

Основным принципом оптимизация учебной деятельности младших школьников в малых группах является принцип индивидуализации, который предполагает личностно-ориентированную комплектацию групп и вариативность учебных заданий. Личностно-ориентированная комплектация групп – это количественное и качественное определение их состава с учетом индивидуальных потребностей, способностей и пожеланий учащихся. При этом речь идет и о гармоничном «групповом портрете» учебного коллектива, и о психологическом комфорте и возможностях максимальной творческой самореализации каждого члена группы.

Вторым важнейшим направлением индивидуализации учебной деятельности младших школьников является вариативность учебных заданий. Они обеспечивают возможность подбора

для каждого учащегося таких заданий, которые были бы для него сильны и одновременно - максимально отражали наиболее сильные личностные качества и способности, в частности творческую направленность личности.

Важное место в модели оптимизация учебной деятельности младших школьников в малых группах занимает содержание учебной деятельности, которое включает в себя развитие продуктивного воображения, развитие навыков сотрудничества и взаимообучения и творческую самореализацию. Дадим их краткое описание.

Первый из них – развитие продуктивного воображения. Для его развития необходима внутренняя собранность, концентрация внимания, полная мобилизация психофизиологических ресурсов учащихся, хорошо отлаженная саморегуляция. Под продуктивным музыкальным воображением мы понимаем, прежде всего, представление о конечном результате музыкальной деятельности, а также возможных путях его реализации.

Вторым содержательным направлением оптимизации учебной деятельности младших школьников на уроках музыки в малых группах является развитие навыков сотрудничества и взаимообучения. Они эффективно содействуют усвоению знаний в процессе взаимодействия участников группы, а также положительно влияют на интенсивность психического развития учащихся, активизацию их воображения, мышления, речи, коммуникативных способностей и внутренней мотивации к учению. Мы рассматриваем сотрудничество как совместную и взаимосвязанную деятельность учащихся малой группы и учителя, основанную на взаимном согласии и солидарности в стремлении к достижению общей цели.

Важным содержательным направлением оптимизации учебной деятельности в малых группах является творческая самореализация младшего школьника на уроках музыки. Творческая самореализация младшего школьника на уроках музыки - это процесс и результат накопления группового и индивидуального опыта учебно-творческой деятельности, воплощающей реализацию личностного потенциала младшего школьника во взаимодействии с музыкой.

Организация работы младших школьников в малых группах потребовала разработки специальных методов: вариативной реализации задач учебной деятельности; дополняющего участия каждого члена малой группы в их решении; коллективной корректировки и доработки результатов учебной деятельности до определенного качественного уровня.

Метод вариативной реализации задач учебной деятельности подразумевает возможность различными способами добиться определенного результата. Данный метод обеспечивает возможность максимальной индивидуализации учебных заданий и последующей учебной деятельности учащихся по пути ее оптимизации.

Метод вариативной реализации задач учебной деятельности взаимосвязан с методом дополняющего участия каждого члена малой группы в их решении. Последний предусматривает обмен знаниями, умениями и навыками между участниками группы для достижения максимального положительного результата учебной деятельности.

Третий метод организации учебной деятельности младших школьников в малых группах - метод коллективной корректировки и доработки результата учебной деятельности до определенного качественного уровня. Совместное последовательное решение учебных задач и корректирующие действия являются средством постоянного улучшения качества результатов учебной деятельности.

В связи с целью и задачами оптимизации учебной деятельности младших школьников на уроках музыки в малых группах, а также методами ее организации были разработаны следующие критерии оценки эффективности учебной деятельности: оперативность (быстрота выполнения заданий); результативность (качество процесса и результата) и работоспособность (активность и эмоционально – положительное отношение к учебной деятельности).

Оперативность выполнения заданий является неотъемлемым качеством эффективности учебной деятельности. Быстрота выполнения творческих заданий обусловлена устойчивостью внимания и достаточным объемом оперативной памяти. Оперативность - способность правильно, вовремя и быстро организовать, направить, осуществить или исправить выполнение тех или иных учебных заданий.

Вторым критерием оценки эффективности учебной деятельности младших школьников является результативность (качество процесса и результата). Как правило, результатом образовательного процесса становятся изменения в знаниях, умениях, приобретенные способности, видоизменения в отношениях, ценностных ориентациях, а также изменения физического состояния учащихся, произошедшие в процессе учебной деятельности. Результативность учебного процесса определяется наличием качественных изменений (позитивных и негативных, прогрессивных и регрессивных) в эмоционально-чувственном, умственном развитии и деятельности учащихся.

Третий критерий оценки эффективности учебной деятельности младших школьников - работоспособность. Мы рассматриваем ее с точки зрения активности и эмоционально-положительное отношение к учебной деятельности в процессе ее осуществления в малой группе. Работоспособность предполагает умение быстро включаться в работу и, максимально экономя энергию и средства, выполнять ее наилучшим образом, получая от этого моральное удовлетворение.

Для достижения эффективности учебной деятельности младших школьников на уроках музыки необходимо соблюдать ряд педагогических условий. Это - опора на учебную деятельность в малых группах; разработка содержания и методов учебной деятельности; создание в малых группах здоровьесберегающего пространства

Одним из педагогических условий оптимизации учебной деятельности младших школьников является групповая форма обучения, которая диалектически сочетает специфику фронтальной и индивидуальной работы, поскольку вбирает в себя, с одной стороны, возможность общения детей и объединения их усилий в процессе решения общей задачи, а с другой - все плюсы детской самостоятельности, проявляющейся в процессе выполнения индивидуализированных творческих заданий.

Групповая форма организации учебной деятельности предполагает выполнение одного общего, различных однотипных или дифференцированных индивидуальных заданий малыми группами учащихся (3 - 6) человек при условии их сотрудничества внутри группы и опосредованном руководстве со стороны учителя. Групповая форма деятельности учащихся на уроках музыки стимулирует и оптимизирует процесс обучения, создает обширную базу для педагогических наблюдений и последующих теоретических обобщений.

Следующим педагогическим условием оптимизации учебной деятельности младших школьников на уроках музыки является разработка содержания и методов учебной деятельности в малых группах.

Содержание учебной деятельности представлено в разработке значимых направлений, обеспечивающих оптимизацию учебной деятельности младших школьников в малых группах. Это - развитие продуктивного воображения, сотрудничества и взаимообучения, творческая самореализация. Обусловленное этими направлениями содержание позволило наблюдать и анализировать процессуальный характер и последовательность развертывания учебной деятельности учащихся на уроке музыки.

Третьим педагогическим условием оптимизации учебной деятельности является создание здоровьесберегающего пространства в малых группах. В условиях критического снижения уровня здоровья подрастающего поколения на протяжении обучения в школе необходимо использовать, наряду со специфическими музыкально – педагогическими ресурсами обучения, доступные педагогические ресурсы здоровьесбережения, благодаря чему удастся не только способствовать сохранению здоровья учащихся, но и оптимизировать их учебную деятельность.

Здоровьесберегающее пространство малой группы - это образовательное пространство, в котором созданы благоприятные с точки зрения энергозатрат и времени условия для

оптимизации учебной деятельности младших школьников на уроках музыки.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Афанасьев В.В., Афанасьев И.В., Васильева М.А., Куницына С.М. Фещенко Т.С. Основания и принципы конструирования организационной модели среды профессионального самоопределения школьников // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2018. № 1. С. 90-107.
2. Грибкова О.В. Развитие музыкальной культуры личности в современном образовании // Инновации и традиции в сфере культуры, искусства и образования. Материалы научно-практической конференции рамках Фестиваля науки. – М., 2017. С. 88-95.
3. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. – М.: Педагогика, 1990. – 159 с.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учеб. для студ. образоват. учреждений сред. проф. Образования. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 352 с.
5. Кудринская И.В., Хань Б., Уколова Л.И. Педагогические условия формирования коммуникативных качеств младших школьников в процессе хоровых занятий // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. № 3. С. 406-415.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. / пер. с амер. А.М.Татлыбаевой. – СПб.: Евразия, 1999. – 412 с.
7. Огородников И.П. Оптимальное усвоение учащимися знаний и сравнительная эффективность отдельных методов обучения в школе. – М.: Педагогика, 1992. – 132 с.
8. Школяр Л.В. Музыкальное образование в школе: учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 232 с.

Афанасьев Владимир Васильевич

доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

e-mail: afanasiyevv@mgpu.ru

Afanasyev Vladimir Vasilyevich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy

Moscow City Pedagogical University

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ

Аннотация: в статье проанализированы формы и средства педагогической профилактики психоэмоциональных состояний младших школьников в процессе музыкальных занятий. Музыкаотерапия помогает детям переключить свое внимание с негативных переживаний и окрасить свое сознание позитивными мыслями и чувствами. Доказано, что для получения устойчивого результата в области педагогической профилактики психоэмоциональных состояний необходимо, чтобы коррекционная работа проводилась своевременно и носила системный характер для поддержания и закрепления эффекта.

Ключевые слова: музыка, педагогическая профилактика, коррекционное занятие, музыкаотерапия, профилактика психоэмоциональных расстройств.

PEDAGOGICAL PREVENTION OF PSYCHO-EMOTIONAL STATES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF MUSIC LESSONS

Abstract: the article analyzes the forms and means of pedagogical prevention of psychoemotional disorders of younger schoolchildren in music lessons. Music therapy helps children to switch their attention from negative experiences and color their consciousness with positive thoughts and feelings. In order to obtain a sustainable result in the field of pedagogical prevention of psychoemotional disorders, it is necessary that correctional work be carried out in a timely manner and be of a systematic nature to maintain and consolidate the effect.

Keywords: music, pedagogical prevention, correctional activity, music therapy, prevention of psychoemotional disorders.

На данном этапе развития Россия переживает реформирование и переоценку существующих ценностей, что способствует активной модернизации образования.

Возрастающее количество детей отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью вызывает необходимость разрешения проблемы профилактики и компенсации эмоциональных нарушений и своевременной коррекции. Поэтому в теории и образовательной практике назрел вопрос о необходимости разработки технологий и методик педагогической профилактики психоэмоциональных расстройств младших школьников средствами музыки.

Термин педагогической профилактики психоэмоциональных расстройств используется в педагогической и психологической литературе очень редко. И чаще это набор различных средств и приемов для эмоциональной разгрузки учащихся или небольшая часть здоровьесберегающих технологий.

Педагогическая профилактика психоэмоциональных расстройств это:

-гигиеническое нормирование учебной нагрузки в соответствии с возрастными возможностями школьников;

-рациональное составление расписания уроков и режима дня;

-увеличение двигательной активности и правильное распределение ее в режиме дня;

-индивидуальный подход в обучении каждого ученика;

-своевременное выявление признаков нарушения психического и соматического здоровья учащихся;

-педагогическая коррекция выявленных отклонений у младших школьников.

Педагогическая профилактика психоэмоциональных расстройств с содержательной точки зрения включает в себя:

1. Использование данных мониторинга состояния здоровья учащихся, проводимого медицинскими работниками и психологами, и собственных наблюдений учителей в процессе реализации образовательной технологии уроков музыки, ее коррекция в соответствии с имеющимися данными.

2. Учет особенностей возрастного развития школьников и разработка педагогической профилактики психоэмоциональных расстройств, ее стратегии, соответствующей особенностям памяти, мышления, работоспособности, активности и т.д. учащихся данной возрастной группы (школьники младших классов).

3. Создание благоприятного эмоционально-психологического климата в процессе реализации технологии.

4. Использование разнообразных видов здоровьесберегающей деятельности учащихся, направленных на сохранение и повышение резервов психоэмоционального здоровья и активизации работоспособности на уроках музыки.

Педагогическая профилактика психоэмоциональных расстройств младших школьников предполагает исследование критериев, способов, форм и средств. В данном случае необходимо учитывать общие возрастные признаки и условия получения образования в образовательном учреждении.

Форма педагогической профилактики психоэмоциональных расстройств младших школьников на уроках музыки - это:

- вид организации деятельности по педагогической профилактике психоэмоциональных расстройств и взаимодействие с учащимися;
- совокупность методов и приемов решения задач педагогической профилактики психоэмоциональных расстройств.

В настоящее время основными формами и способами педагогической профилактики психоэмоциональных расстройств младших школьников являются – индивидуальные, индивидуально-групповые, групповые и коллективные, решающие психолого-педагогические задачи, а также формы взаимодействия учителя и учеников. Формы и способы процесса педагогической профилактики психоэмоциональных расстройств младших школьников не рассматриваются узко-функционально и не соотносятся к отдельным функциям педагога, а берутся на всех уровнях педагогического процесса. Индивидуальная работа учащихся осуществляется в рамках как фронтальных, так и групповых форм. Она не предполагает непосредственного контакта с другими учениками и по своей сущности не что иное, как самостоятельное выполнение учащимися одинаковых для всего класса или группы заданий.

Если в обучении на уроках музыки используется преимущественно строго регламентированная классно-урочная форма работы, то в педагогической профилактике психоэмоциональных расстройств младших школьников на уроках музыки преобладают более свободные формы различного характера: музыкальная деятельность в сочетании с методами арт-педагогики, оздоровительная гимнастика, общественно полезная, художественная деятельность, целесообразно организованное общение. Различаются и единые в своей основе методы достижения цели: педагогическая профилактика психоэмоциональных расстройств более склонна к средствам, воздействующим на мотивационную и действенно-эмоциональную сферы. Контроль за результатами в педагогической профилактики психоэмоциональных расстройств менее регламентирован. Информацию педагогам здесь дают наблюдения за ходом деятельности и психоэмоциональным состоянием учеников, общественное мнение (классные

руководители и родители), эмоциональный настрой, другие прямые и косвенные характеристики.

Средством называется все то, что использует субъект в процессе движения к цели. Средства располагаются вне субъекта, они заимствуются извне для облегчения деятельности, для повышения качества процесса обучения, для усиления какой-либо детали деятельностного процесса.

Группы средств педагогической профилактики психоэмоциональных расстройств младших школьников на уроках музыки, которые использует педагог:

- аудиальные (лат. "ауди" - "слух") - слово, музыка, песня, стихи, звуки природы;
- визуальные (лат. "виз" - "видеть", "зрение") - предмет, изображение предмета, художественный образ, условно- графическое изображение, видеозапись;
- кинестетические (гр. "кине" - "движение" и "эсте" - "чутье", "ощущение") - ритмические движения, психофизическая разминка под музыку, символические жесты, смена позы, тактильные прикосновения.

Также необходимым средством является педагогическая техника - это комплекс знаний, умений, навыков, необходимых педагогу для того, чтобы эффективно применять на практике избираемые им методы педагогического воздействия, как на отдельных учащихся, так и на класс в целом. Составным элементом педагогической техники в рамках педагогической профилактики психоэмоциональных расстройств младших школьников на уроках музыки является управление вниманием учеников и умение по внешним признакам поведения определить психоэмоциональное состояние учащихся.

Вторая классификация средств педагогической профилактики психоэмоциональных расстройств младших школьников на уроках музыки представляет собой два типа:

а) средства организации процесса педагогической профилактики психоэмоциональных расстройств младших школьников – это те средства, которые выступают составной частью оптимального психоэмоционального состояния реализационной деятельности педагога непосредственно в процессе формирования образовательного процесса, к ним относятся различные виды деятельности учеников (позитивное общение, игровая деятельность, пение, музыкальное и художественное творчество, и т.д.) и методы арт-терапии и арт-педагогики в сочетании с музыкальным материалом;

б) средства педагогико-профилактической деятельности – это то, что использует педагог для воздействия на психоэмоциональное состояние младших школьников и класс в целом, в процессе работы с ними. Л.В. Мардахаев определяет такие средства как инструментальные, т.е. являющиеся инструментом метода. К ним относятся слова, суждения педагога,

взаимодействующего с учащимися, их личный пример позитивного, активного настроения, вдохновения, навыки актерского мастерства, а также используемые в своей деятельности наглядные и технические средства (исполнение песен самим педагогом, иллюстративный художественный материал, воспроизведение аудиозаписей и т.д.).

Предполагаемые исследования в области педагогической профилактики психоэмоциональных расстройств младших школьников на уроках музыки содержат определение сущности педагогической профилактики психоэмоциональных расстройств, разработку и апробацию методики педагогической профилактики психоэмоциональных расстройств и технологи реализации педагогической профилактики психоэмоциональных расстройств.

Проблема психоэмоциональных нарушений у детей остаётся актуальной. Эмоциональное состояние младших школьников в настоящее время отличается от такового в прошлые годы. Преобладающими характеристиками являются агрессивность, высокий уровень тревожности, негативные чувства.

Именно музыкотерапия в сочетании с методиками арт-терапии и арт-педагогике может значительно улучшить педагогический процесс, благодаря которой, школьники могут преодолеть психоэмоциональные расстройства, переключить зоны отрицательных переживаний мозга и наполнить сознание положительно окрашенными мыслями и чувствами.

Чем больше работ в области музыкальной терапии, тем отчетливее осознается безбрежность этого направления. Эффективность функциональной музыки в различных областях, уже давно не вызывают сомнений. Однако успешные попытки ее применения в совершенно непривычных для стандартного мышления сферах человеческой деятельности, такой как педагогика, значительно расширяют наши представления о возможностях и значении искусства для младших школьников и в принципе человеческой цивилизации в целом, открывая совершенно новые и неожиданные грани.

Комфорт ребенка во внутришкольной среде позволяет максимально сохранить его здоровье, способствует адекватному поведению и успешной деятельности, поддерживает положительный эмоциональный фон, формирует устойчивое переживание радости, удовольствия и удовлетворения от пребывания во внутришкольной среде. В целом устойчивые, долговременные комфортные состояния дают возможность полноценному личностному развитию.

Для получения устойчивого результата педагогической профилактики психоэмоциональных состояний необходимо, чтобы помощь была оказана своевременно и носила не эпизодический, а системный, комплексный характер, который зависит и от

оптимистического настроения учителя. В противном случае работа педагога становится неэффективной.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Афанасьев В.В. Реализация моделей диагностики и оценка качества образования // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2012. № 1(1). С. 6-8.
2. Пупышева А.В. Педагогическая профилактика психоэмоциональных расстройств младших школьников на уроках музыки // Теория и практика общественного развития. 2012. № 3. С.126-129. <http://www.teoria-practica.ru/-3-2012/pedagogics/pupysheva>
3. Пупышева А.В. Состояние проблемы педагогической профилактики психоэмоциональных расстройств младших школьников на уроках музыки в общеобразовательной школе // Научный аспект. 2012. № 3. С.47-52.
4. Pupysheva A.V. Pedagogical preventive maintenance of psycho-emotional frustration of schoolchildren at music lessons at comprehensive school. Synopsis // Journal "International journal of experimental education". 2013. № 2. P. 26.
5. Afanasyev V.V., Milkevich O.A., Sergeeva V.P., Ukolova L.I. Problem analysis of social and cultural partnership implementation in preventing children's ill-being // Indian journal of science and technology. 2016. Т.9. № 44. С. 105470.
6. Afanasyev V.V., Milkevich O.A., Sergeeva V.P., Ukolova L.I. Methodology of studying social and cultural partnership in the prevention of children's ill-being // Espacios. 2017. Т. 38. № 55. С. 13.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Грибкова Ольга Владимировна

доктор педагогических наук, профессор департамента музыкального искусства
института культуры и искусств
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
e-mail: GribkovaOV@mgpu.ru

Gribkova Olga Vladimirovna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Musical Art
of the Institute of Culture and Arts
Moscow City Pedagogical University

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация: Модернизация современного образования требует от каждого учителя выполнения функции новатора, способного внедрять в свою повседневную работу новейшие идеи, концепции и методы обучения. В статье поднята тема инновационной деятельности учителя и как она влияет на его развитие в профессиональной сфере.

Ключевые слова: педагог-музыкант, методы современного обучения, модернизация, инновационная деятельность, педагог-музыкант, учитель музыки, высшее образование.

FORMATION OF THE READINESS OF A MODERN TEACHER FOR INNOVATIVE ACTIVITY IN THE MUSICAL AND EDUCATIONAL SPACE

Abstract: The modernization of modern education requires every teacher to perform the function of an innovator who is able to introduce the latest ideas, concepts and teaching methods into his daily work. The article raises the topic of innovative activity of a teacher and how it affects his development in the professional sphere.

Keywords: teacher-musician, methods of modern education, modernization, innovative activity, teacher-musician, music teacher, higher education.

В современных условиях развития системы высшего образования в России значительное место занимает инновационная деятельность высших учебных заведений педагогической направленности, которая характеризуется системным экспериментированием, апробацией и применением образовательных инноваций, которые вносят существенные изменения в образовательный процесс. Инновационная педагогическая деятельность выходит за рамки действующих нормативов, создает новые нормативы личностно-творческой, индивидуальной направленности в образовательной деятельности, новые педагогические технологии.

Обеспечение инновационной деятельности предполагает исследование группы вопросов, включая выявление социокультурных, нравственно-духовных, творческих факторов, детерминирующих потребность в расширении инновационной деятельности и новом типе личности учителя, способного к ее реализации, выявление в связи с этим особенностей развития педагогического профессионализма и возможностей повышения его инновационного потенциала в массовой практике.

Успешное функционирование профильного музыкально-педагогического образования возможно лишь при условии систематического и целеустремленного творческого новаторства, направленного на поиск новых образовательных и научно-исследовательских возможностей, которые предоставляет данная образовательная среда. Такое новаторство является содержанием инновационной деятельности, его результаты обогащают и совершенствуют учебно-воспитательные процессы, определяют направления в научной деятельности, основываясь на новых подходах к удовлетворению потребностей образовательного рынка.

Основу и содержание инновационных образовательных процессов составляет инновационная деятельность, сущность которой заключается в обновлении педагогического процесса, внедрении новообразований в традиционную систему, которая предусматривает наивысшую степень педагогического творчества. Носителем инновационного процесса, является, в первую очередь, сам учитель.

Успешность инновационной деятельности предусматривает осознание практической значимости разных инноваций в системе образования не только на профессиональном, но и на личностном уровне. Однако, включение в инновационный процесс часто происходит без учета профессиональной и личностной готовности учителя к инновационной деятельности.

Готовность к инновационной педагогической деятельности предполагает наличие мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, владение

эффективными способами и средствами достижения педагогических целей, способности к творчеству.

Современные требования к профессиональной деятельности учителя музыки в условиях образовательного процесса вуза предполагают, что неременным условием эффективной педагогической деятельности, на сегодня, есть выход за пределы репродуктивно уровня, готовность к инновационной деятельности, способность к творческому поиску, мотивация профессионального роста, высокий уровень профессиональных знаний, возможность их вариативного использования.

Готовность современного учителя музыки к инновационной деятельности в условиях образовательного процесса вуза определяется по следующим показателям:

- осознание необходимости введения педагогических инноваций в собственной педагогической практике;
- ориентирование в новейших педагогических технологиях, новаторских методиках работы;
- ориентирование на создание собственных творческих задач;
- готовность к преодолению трудностей, связанных с содержанием и организацией инновационной деятельности;
- знание предмета на высоком профессиональном уровне;
- владение навыками освоения педагогических инноваций и разработкой новых в области профильного обучения.

Эти показатели проявляют себя не изолированно, а в различных сочетаниях и взаимосвязях. Потребность в нововведениях активизирует интерес к свежим знаниям в конкретной области, а успешность собственной педагогической инновационной деятельности помогает преодолевать трудности, отстаивать новаторские подходы в музыкально-образовательном пространстве.

Готовность к инновационной педагогической деятельности формируется не сама по себе, а во время практической педагогической и исполнительской музыкальной практики, аккумулируя все накопленное на предыдущем этапе, достигая благодаря этому более высокого уровня. Это означает, что каждый предыдущий уровень такой готовности является предпосылкой формирования новых уровней.

Ежегодно, студенты, поступившие учиться на музыкально-педагогическое образование, проходят практику в базовых инновационных школах, начиная с 3 курса, что дает им возможность системно включиться в инновационную деятельность ведущих педагогов в данном направлении и приобретении навыков творческой и исследовательской педагогической

деятельности. Параллельно с этим происходит активное погружение в сферу исполнительской практики на хоровых занятиях, концертная просветительская и проектная деятельность, где каждый студент может проявить себя как в коллективном творчестве, так и индивидуально.

Включение студентов в инновационное образовательное пространство способствует приобретению ими практических навыков применения теоретических и практических знаний, мотивации к будущей педагогической деятельности, способности осознавать педагогическое творчество.

Педагогическое творчество — процесс решения педагогических задач в изменяющихся условиях.

Проявлением творческого подхода педагога к профессиональной деятельности является инновация. «Индивидуально-творческий подход в инновационной деятельности учителя предполагает осознание педагога себя как творческой индивидуальности, определение своих профессионально личностных качеств, требующих совершенствования и корректировки. Потребность в совершенствовании является основным мотивом и стержневым качеством учителя-новатора» [13, 97].

Инновационная деятельность педагога связана с процессами самоопределения — построение отношения к новому, изменение себя, своей профессиональной позиции, преодоление препятствий самореализации [13, 93].

Опыт построения модели инновационной деятельности представлен в работе В.А.Сластенина и Л.С.Подымовой [13, 92-93].

Методологическими основами изучения структуры инновационной деятельности авторы избрали: аксиологический, рефлексивно-деятельностный, системный, социально-психологический, индивидуально-творческий подходы. По мнению авторов, структура инновационной деятельности педагога может быть представлена следующим образом [13, 97] (рис. 51). Рассмотрим кратко содержание компонентов.

1. Инновационная деятельность строится под влиянием доминирующих мотивов. Это могут быть: 1) внешние стимулы (материальное вознаграждение, присвоение более высокого разряда, по служебной необходимости и др.); 2) мотивы внешнего самоутверждения педагога или мотивы престижа и др.; 3) профессиональный мотив (желание учить и воспитывать, направленность инновации на обучающихся и др.); 4) мотивы личностной самореализации.

Рис. 1. Инновационная деятельность педагога



Мотивы третьей и четвертой группы присущи творчески работающим педагогам. Учителя с отрицательной мотивацией в значительной степени склонны к стереотипу, отвергая все новое.

2. Второй компонент структуры — креативный (способность порождать новые идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации и др.). Линия его развития начинается от подражания опыту, концепции, идеи, отдельному приему, форме и методу. Далее педагог переходит к копированию через творческое подражание. Следующий этап — подражательное творчество, когда педагог, беря за основу идею, полностью разрабатывает содержание, методы и формы ее реализации. На четвертой стадии — подлинное творчество (создание новых по замыслу культурных или материальных ценностей) — педагог создает свою собственную оригинальную концепцию, методику обучения и воспитания.

3. Технологический или операционный компонент инновационной деятельности педагога можно представить следующим образом:

— «лично-мотивированная переработка имеющихся образовательных проектов, их самостоятельная интерпретация, вычленение и классификация проблемных (западающих)

педагогических ситуаций, активный поиск инновационной информации, ознакомление с новшеством;

— профессионально-мотивированный анализ собственных возможностей по созданию или освоению новшества, принятия решения об использовании нового;

— формирование целей и общих концептуальных подходов к применению новшеств;

— прогнозирование средств достижения целей, изменений, трудностей, результатов инновационной деятельности: обсуждение с коллегами, администрацией, консультантами путей внедрения новшества;

— создание «массива» идей, разработка концептуальной основы и этапов экспериментальной работы;

— реализация инновационных действий: введение новшества в педагогический процесс и отслеживание хода его развития и внедрения;

— осуществление контроля и коррекции введения новшества и всей инновационной деятельности: оценка результатов внедрения, рефлексия самореализации педагога» [12, 77-78].

4. Необходимым компонентом в структуре инновационной деятельности педагога является рефлексия в форме самоанализа, самооценки, самопонимания и самоинтерпретации собственного сознания и деятельности, а также мыслей и действий обучающихся, коллег.

В функциональной модели деятельности педагога, разработанной Н.В.Кузьминой, рефлексия педагога включена в гностический компонент.

Сформированность инновационной деятельности может быть оценена по одному из четырех уровней:

1) адаптивный характеризуется неустойчивым отношением педагога к инновациям. Новшество осваивается только под давлением социальной среды;

2) репродуктивный отличается более устойчивым отношением к педагогическим новшествам, копированием готовых методических разработок с небольшими изменениями. Педагог осознает необходимость самосовершенствования;

3) эвристический уровень характеризуется большой целеустремленностью, устойчивостью, осознанностью путей и способов внедрения новшеств. Педагог всегда открыт новому, ищет и внедряет новые способы педагогических решений;

4) креативный уровень отличается высокой степенью результативности инновационной деятельности, высокой чувствительностью к проблемам, творческой активностью. Педагог целенаправленно ищет новую информацию, создает авторские школы, охотно делится педагогическим опытом и др. Интуиция, творческое воображение, импровизация занимает важное место в деятельности таких педагогов.

Инновационность является одним из принципов современной педагогики. Подготовка педагога должна быть направлена на формирование готовности к восприятию новшеств и обучение умениям действовать по-новому.

Профессиональное становление будущего учителя в инновационном пространстве музыкально-педагогической сферы обладает новым признаком: развивается не только педагог, но и траектория его профессионального становления и роста, включая развитие целей, технологий, содержания. Готовность к инновационной деятельности в современных условиях – важнейшее качество педагога, без наличия которого невозможно достичь высокого уровня педагогического мастерства.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Афанасьев В.В. Учебный курс «Основы педагогического мастерства» в системе подготовки будущих педагогов // Журнал педагогических исследований. 2016. Т. 1. № 2. С. 31-36.
2. Пуйман С.А. Педагогика: основные положения курса: Справочное пособие / С. А.Пуйман. – Мн.: ТетраСистемс,1999. – 128 с.
3. Практикум по возрастной и педагогической психологии: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Под ред. А.И.Щербакова. – М.: Просвещение, 1987.
4. Ительсон Л.Б. Учебная деятельность. Ее источники, структура и условия / Хрестоматия по возрастной педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946 - 1980 гг / Л.Б. Ительсон. Под ред. И.И. Ильева, В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1981.
5. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Учеб. пособие для инженерно-педагогических ин-тов и индустриально-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. — Екатеринбург: Изд-во “ Деловая книга”, 1996. – 344 с.
6. Бордовская Н.В. Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: “Питер”, 2000. – 304 с.
7. Кузьмина Н.В. Стратегия развития системы акмеологических наук / Проблемы развития системы акмеологических наук. Научная сессия 30-31 янв. 1996 г. / Н.В. Кузьмина. – СПб.,1996. – С.7-39.
8. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
9. Ситников А.П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнологии / А.П. Ситников. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1996. – 428 с.

10. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты / В. А. Якунин. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 160 с.
11. Богданов Е.Н. Введение в акмеологию (учебное пособие) / Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкина. – Калуга: Кал. ГУ, 2000. – 96 с.
12. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
13. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: ИЧП “Изд-во Магистр”, 1997. – 224 с.

Кузнецов Николай Иванович

доктор искусствоведения, заслуженный деятель искусств Российской Федерации, профессор
ФГБОУ ВО «Московская государственная консерватория им. П. И. Чайковского»
e-mail: vosenzuk@yandex.ru

Kuznetsov Nikolay Ivanovich

Doctor of Art History, Honored Artist of the Russian Federation,
Professor of the Moscow State Tchaikovsky Conservatory

РАЗМЫШЛЕНИЯ ОБ ОПЕРНО-СЦЕНИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ И ЕЕ ВЛИЯНИИ НА УЧЕБНО-ТЕАТРАЛЬНУЮ ПРАКТИКУ

Аннотация: Статья посвящена уточнению значений оперно-сценических терминов и их влиянию на процесс обучения студентов-вокалистов теории и практике мастерства оперного актера, а также особенностям использования этих терминов в театральной практике.

Путаница понятий и терминов в практике профессиональных театральных коллективов и, особенно в вузах, встречается очень часто. А по утверждению известного русского писателя М.Е.Салтыкова-Щедрина: «Путаница в терминах и понятиях приводит к путанице в практической жизни».

В статье рассматриваются основные причины путаницы понятий и терминов, заключающиеся, главным образом, в недостаточно компетентно составленной структуре факультетов, кафедр и учебных программ по сценическому мастерству оперного актера, что впоследствии отрицательно сказывается на игре исполнителей в профессиональных оперных театрах. Уровень профессиональной подготовки оперных актеров зависит, как правило, от алгоритма обучения студентов-вокалистов, то есть от последовательности включения в учебную программу дисциплин по мастерству оперного актера.

Сложность профессии оперного актера заключается в том, что она состоит из двух равновеликих составляющих: вокального искусства и сценического мастерства или, как утверждают ныне, находится на стыке этих двух искусств. Но путаница в оперно-сценических понятиях и терминах приводит к тому, что на факультетах, готовящих будущих оперных артистов, наблюдается явная монополия вокала, то есть обучению вокальному искусству придается существенно большее значение, чем обучению сценическому мастерству, и это отрицательно сказывается в дальнейшем на качестве игры актеров в оперных театрах.

В статье ставится вопрос о назревшей необходимости включения в программу по сценическому мастерству оперного актера наряду с основами «системы Станиславского» также пролежавшего сто лет без употребления и открытого выдающимся оперным режиссером и педагогом XX столетия Б.А.Покровским теоретического наследия Ф.И.Шаляпина. Изучение и применение на практике рабочих сценических терминов Ф.И.Шаляпина поможет будущим актерам музыкального театра научиться самостоятельно работать над оперной ролью и стать высокопрофессиональными специалистами.

Ключевые слова: термины, оперный актер, певец, вокалист, учебная программа, сценическое мастерство, оперный театр-студия

THOUGHTS ABOUT THE OPERATIC STAGE TERMINOLOGY AND ITS INFLUENCE ON THE THEATRE PRACTICE

Abstract: The article is devoted to clarifying the meanings of opera and stage terms and their influence on the process of teaching students-vocalists the theory and practice of the skill of an opera actor, as well as the peculiarities of the use of these terms in theatrical practice.

Confusion of concepts and terms in the practice of professional theater groups and, especially in universities, is very common. And according to the famous Russian writer M.E. Saltykov-Shchedrin: "Confusion in terms and concepts leads to confusion in practical life."

The article examines the main reasons for the confusion of concepts and terms, which consist mainly in the insufficiently competently composed structure of faculties, departments and curricula on the stage skills of an opera actor, which subsequently negatively affects the performance of performers in professional opera theaters. The level of professional training of opera actors depends, as a rule, on the algorithm of teaching vocal students, that is, on the sequence of inclusion in the curriculum of disciplines on the skill of an opera actor.

The complexity of the profession of an opera actor lies in the fact that it consists of two equally great components: vocal art and stagecraft, or, as they say now, is at the junction of these two arts. But the confusion in opera and stage concepts and terms leads to the fact that there is a clear monopoly of vocals in the faculties that train future opera artists, that is, vocal art training is given significantly more importance than stage skills training, and this negatively affects the quality of actors' performance in opera theaters in the future.

The article raises the question of the urgent need to include the theoretical heritage of F.I. Chaliapin, which has also lain unused for a hundred years and was discovered by the outstanding opera director and teacher of the twentieth century B.A.Pokrovsky, in the program on stage skills of an opera

actor, along with the basics of the Stanislavsky system. The study and practical application of F.I. Chaliapin's working stage terms will help future musical theater actors learn to work independently on an opera role and become highly professional specialists.

Keywords: terms, opera actor, singer; vocalist, educational curriculum, stage skills, opera theatre-studio.

Занимаясь в течение многих лет проблемой обучения студентов-вокалистов мастерству оперного актера, я обратил внимание на то, что правильное употребление оперно-сценических терминов оказывает огромное влияние как на процесс обучения студентов-вокалистов мастерству оперного актера, так и на театральную практику.

В оперно-сценическом искусстве термины являются главными помощниками актеров музыкального театра в работе над оперной ролью и при этом помогают вокалистам приобретать качества, необходимые для профессионального исполнительства. Как правило, музыканты-инструменталисты и вокалисты во всем мире используют термины на итальянском языке, а драматические артисты – на русском, иногда на французском, немецком и других языках.

Слово «термин» означает «название определенного понятия». Более полное определение слова «термин» дается в Современном словаре иностранных слов: «ТЕРМИН (лат. terminus = предел, граница) – слово, точно обозначающее какое-либо понятие в науке, технике, искусстве».

Попробуем поразмышлять, чем отличается по смыслу термин «певец» от термина «вокалист».

Невольно вспоминается мудрое изречение М. Е. Салтыкова-Щедрина: «Путаница в понятиях и терминах приводит к путанице в практической жизни». В практике наших театральных учреждений и вузов такая путаница в понятиях и терминах встречается очень часто. Даже мы, педагоги, иногда сомневаемся в значении того или иного термина.

Обратимся к толковым словарям и проведем исследование относительно того, как авторы этих словарей трактуют термин «певец».

В.И.Даль в «Толковом словаре живого великорусского языка» пишет: «Народ наш песневой – любит песню».

Жизнь так устроена, что у каждого человека с детства возникает желание петь. Маленьких детей ведь специально никто не учит пению, они сами спонтанно начинают «мурлыкать», и многие благодаря своим природным данным замечательно поют. Прекрасно поют, например, итальянцы, грузины, украинцы, цыгане, «гастролирующие» по всему миру, да и мы, русские, и многие другие народы нашей планеты. И вообще, как верно утверждает в этом

же словаре В. И. Даль: «Когда пир, тогда и песни». Так что, по сути, певцами можно назвать нас всех. А поскольку люди любой национальности и возраста любят петь, их обычно называют любителями.

В этой же статье В.И. Даль размышляет: «Певец и певица – кто хорошо, искусно поет; кто промышляет голосом своим, поет за деньги».

В данной формулировке Даль придает слову «певец» иной смысл. Оказывается, некоторые любители пения, обладая природными прекрасными вокальными данными, превращают этот дар Всевышнего в профессию, чтобы зарабатывать себе деньги на жизнь и пропитание. Иными словами, в жизни кроме любителей пения есть еще и другая категория певцов. В. И. Даль наверняка понимал, что певец, использующий свое дарование для заработка, должен называться по-другому. Но в то время никто еще не придумал для этого понятия подходящего термина, иначе Даль поместил бы его в своем словаре.

Во второй половине XIX века в России для наименования певцов, использующих свой талант для заработка, появился термин «вокалист», который произошел от французского слова «вокал». Словарь иностранных слов под редакцией Е. А. Гришиной трактует это слово так: «ВОКАЛ [фр. vocal <лат. vocalis голосовой] – певческое искусство».

Основываясь на этом, современные словари трактуют термин «вокалист» следующим образом:

1). В. И. Ожегов «Словарь русского языка»: «ВОКАЛИСТ. Певец-профессионал».

2). Н. А. Александрова «Краткий словарь терминов и понятий»: «ВОКАЛИСТ – певец. Слово «вокалист» обычно применяется к обученным певцам, прошедшим специальную школу пения».

Таким образом, певцов, окончивших консерваторию, правильнее было бы называть «вокалистами», хотя на самом деле им присваивают квалификацию «оперный певец», что с точки зрения терминологии неправильно. После этого выпускники консерваторий, являясь вокалистами, то есть профессионально обученными певцами, отправляются работать в оперные театры. Однако для работы в оперном театре одного лишь умения хорошо, пусть даже очень профессионально петь – недостаточно. Для этого необходимо так же профессионально владеть и практическими навыками сценического мастерства. Ведь, по верному утверждению великого композитора С.С.Прокофьева, «сценическое действие не менее важный элемент, чем музыка и пение».

Обучение оперных артистов производится в консерваториях и в музыкально-театральных вузах. Мои многолетние исследования проблемы обучения будущих оперных артистов мастерству оперного актера начались еще в советское время. Работая в Московском

камерном музыкальном театре под руководством Б.А.Покровского, во время гастролей я побывал во всех столицах республик СССР, а после перестройки и во всех городах Российской Федерации, где существуют консерватории. Приезжая в каждый из таких городов, я, в первую очередь, шел в консерваторию и интересовался учебными программами по мастерству оперного актера, а также структурой факультета и кафедр и сравнивал их с положением, существующим в Московской государственной консерватории им.П.И.Чайковского. Обычно они полностью совпадали, так как в то время существовала следующая практика: для главного музыкального вуза страны – Московской государственной консерватории им.П.И. Чайковского – сверху спускался образец структуры факультетов и кафедр, а также образец учебных программ, и другие консерватории выстраивали свой учебный процесс по этому образцу.

В настоящее время положение изменилось, и теперь консерватории имеют право самостоятельно планировать свою деятельность и определять перспективы развития, формировать свою структуру факультета и кафедр, выстраивать учебную программу. Однако многие консерватории нашей страны до сих пор по-прежнему строят свой учебный процесс с оглядкой на главный музыкальный вуз страны, а потому на Московскую консерваторию ложится большая ответственность.

На сегодняшний день факультет Московской консерватории, на котором обучаются будущие оперные актеры, называется Вокальным и состоит из двух кафедр: кафедры сольного пения и кафедры оперной подготовки. Такие же названия факультета и кафедр остаются до сих пор во многих других консерваториях нашей страны. Проследим на примере Московской консерватории, что скрывается за этими наименованиями факультета и кафедр, насколько эти наименования соответствуют тому, чему там учат студентов и насколько верно, исходя из этих наименований, студенты-вокалисты осознают стоящие перед ними задачи обучения.

Название «Кафедра сольного пения» зафиксировано официально в Учебной программе, по которой обучают студентов-вокалистов в Московской консерватории им. П.И. Чайковского. Учитывая, что факультет называется вокальным, и студенты учатся на кафедре сольного пения, они считают своей специальностью именно «сольное пение», и поэтому, идя на урок к своему педагогу по вокалу, они вполне обоснованно говорят: «я пошел на специальность». Так что занятия по вокалу они считают своим главным делом и, нужно сказать, добиваются в этом деле больших успехов. Понимая, что их учат не простому любительскому пению, а так называемому академическому, они становятся, с их точки зрения и с точки зрения их педагогов по вокалу, «оперными певцами».

Название профессии «оперный певец» настраивает студентов, главным образом, на овладение практическими навыками в области вокального мастерства. При этом дисциплину

«сценическое мастерство» они воспринимают в качестве какого-то добавочного предмета и, не считая «сценическое мастерство» своей специальностью, зачастую пренебрегают им. Этому способствует еще и отсутствие специального учебника по сценическому мастерству оперного актера. А в результате этого выпускники консерваторий, не освоив основ сценического мастерства, приходят в театры недостаточно подготовленными в плане мастерства оперного актера.

В недалеком прошлом выпускникам консерваторий присваивали квалификацию «оперный певец» или «оперный певец, концертно-камерный певец, преподаватель», что очень точно программировало студента на то, чему он должен научиться в консерватории.

В настоящее время в дипломе указывают: «Солист-вокалист. Педагог». Такое название квалификации вполне соответствует тому, что студенты-вокалисты считают своей специальностью. Однако после окончания консерватории они идут работать в оперный театр, где большинство из них демонстрирует прекрасное владение вокалом и почти полное отсутствие пластической выразительности и навыков сценического мастерства. Этому способствует царящая в большинстве консерваторий нашей страны монополия вокала, а также однобокая формулировка квалификации «солист-вокалист», настраивающая студента главным образом на овладение навыками сольного пения в ущерб навыкам сценического мастерства. Прежнее название квалификации – «оперный певец» – более нацеливало студентов-вокалистов на понимание того, что после окончания консерватории они должны будут пойти работать в оперный театр. Таким образом, мы убеждаемся в том, что правильное употребление терминологии существенно влияет на практику, и привычное всем мнение о том, что не так уж важно, какое слово употребить в каком случае, глубоко ошибочно.

Проблема недостаточно хорошего владения оперными певцами сценическим мастерством уходит корнями в далекое прошлое. Относительно подготовки оперных певцов в конце XIX – начале XX века приведем воспоминание одного из компетентных директоров императорских театров России В.А.Теляковского: «Шаляпин жаловался, что так трудно петь совместно с музыкальными артистами, не понимающими ни своей роли, ни соседа. Недостаток этот происходит от самого обучения оперному делу в консерваториях, где внимание исключительно обращено на физическую работу горла». Это подтверждает, что в то время, как и сейчас, основное внимание при обучении студентов консерваторий обращали на вокальную подготовку, то есть готовили не оперных актеров, а оперных певцов.

Вторая кафедра вокального факультета, носит официально зафиксированное в учебной программе название: «Кафедра оперной подготовки». Прежде всего, обратим внимание на расплывчатость самого понятия «оперная подготовка». Оно включает в себя очень широкий

смысловой объем. Это может быть и подготовка оперных режиссеров, дирижеров и артистов оркестра, и подготовка солистов-вокалистов и хора по сценическому и вокальному мастерству, и подготовка хормейстеров и концертмейстеров и т. д. Такое название кафедры не ориентирует студента на точно запрограммированную профессию. Студенту-вокалисту трудно понять и сориентироваться, чему конкретно он должен будет научиться на кафедре оперной подготовки, какие дисциплины он там должен будет изучить, чтобы иметь возможность применить их на практике, работая в театре над оперной ролью.

Таким образом, употребляющиеся до сих пор прежние наименования факультета и кафедр не способствуют успешной подготовке консерваториями высокопрофессиональных оперных актеров. Мы не знаем авторов этих наименований. Зато нам известны авторы других, более грамотных названий соответствующих факультета и кафедр. Это высокопрофессиональные педагоги-режиссеры ГИТИСа: профессор Б. А. Покровский, профессор Г. П. Ансимов и профессор А. А. Бармак, назвавшие факультет, на котором готовят актеров музыкального театра, факультетом музыкального театра, а две кафедры, органично и полноправно входящие в состав этого факультета, – вокальной кафедрой и кафедрой актерского мастерства (1999). Такие названия понятны студентам и вполне соответствуют тому, чему их на этих кафедрах обучают. По справедливому утверждению Чарльза Катеринга, «хорошо сформулированная проблема – наполовину решенная проблема». Поэтому, как известно, ГИТИС успешно готовит для музыкальных и оперных театров не дилетантов, а высокопрофессиональных оперных актеров.

В настоящее время в консерваториях нашей страны на кафедре «оперной подготовки» студентов-вокалистов уже на первом и втором курсах ориентируют на обучение «актерскому мастерству». При этом в учебной программе нет даже упоминания о «сценическом мастерстве», и вообще понятию «сценическое мастерство оперного актера» не придается особого значения.

Принято считать, что «актерское мастерство» существует отдельно от пения, а понятие «сценическое мастерство» ничем не отличается от понятия «актерское мастерство». Мне до сего времени тоже казалось, что эти понятия равнозначны. Но, тщательно изучив их суть, я пришел к выводу об их существенных различиях. В «Летописи жизни и творчества Ф.И. Шаляпина» приводится беседа с композитором С.В. Рахманиновым, которому незадолго до своей смерти Шаляпин поведал, что собирается написать еще одну книгу – специальный учебник для студентов-вокалистов под названием «Сценическое искусство». Возникает вопрос, почему Шаляпин решил назвать свой учебник для студентов-вокалистов «Сценическое искусство», а не употребил название «Мастерство оперного актера».

Известный театральный теоретик Патрис Пави в своем «Словаре театра» трактует слово «сценический» как синоним слов «драматический, театральный». Гениальная интуиция Шаляпина подсказала ему, что, если назвать учебник «Драматическое искусство», то такое название не будет соответствовать специфическим особенностям оперного искусства, и потому будет отталкивать студентов-вокалистов.

Шаляпин понимал, что эстетика чисто драматического спектакля и эстетика оперного спектакля по своей внутренней природе – совершенно разные явления. Разговорная речь драматического представления и распевный текст в ариях, вокальных ансамблях и хорах оперного спектакля психологически лежат в разных плоскостях восприятия зрителя-слушателя.

Специальность «оперный актер» отличается от специальности «драматический актер» тем, что она содержит две составляющих творчества актера: вокальное искусство и сценическое мастерство.

Зная, что у термина «драматическое искусство» есть синоним – «сценическое искусство», Шаляпин и пришел к выводу, что более точным и правильным названием учебника для студентов-вокалистов будет не «Драматическое искусство», а именно «Сценическое искусство».

А в том, что такой учебник крайне необходим для певцов, у Шаляпина не было ни тени сомнения, поскольку он понимал, что для того, чтобы певец, обладающий прекрасными вокальными данными, мог стать профессиональным оперным актером, ему необходимо овладеть теорией и практическими навыками по сценическому мастерству.

Подтверждением моих выводов являются монографии: Е.А. Акулова «Оперная музыка и сценическое действие». (М., 1978), Л.Д. Ротбаум «Опера и ее сценическое воплощение». (М., 1980), В.Ф. Жданова «Принципы формирования вокально-сценического мастерства» (М., 1996). Авторы этих монографий, как и Ф.И.Шаляпин, придают названию сценическое мастерство особое значение, не путая его с понятием мастерство оперного актера.

Исходя из логики Шаляпина и точности формулировок предмета в названиях указанных монографий Акулова, Ротбаум и Жданова, нам следовало бы переименовать «кафедру оперной подготовки», назвав ее «кафедрой сценического мастерства». Вот тогда студенту-вокалисту было бы понятно, чему его там будут учить и какие знания, умения и навыки он сможет приобрести на этой кафедре для своей будущей работы в оперном театре.

Но для основательного обучения сложнейшей профессии «оперный актер» студентам-вокалистам важно овладеть еще и терминологией мастерства оперного актера.

Вот как складывалось, начиная с советского времени отношение к терминологии. Поскольку для студентов-вокалистов в то время не существовало никакого пособия по

обучению оперно-сценическому искусству, сверху было дано недостаточно компетентное распоряжение обучать студентов-вокалистов мастерству оперного актера по «системе Станиславского», в которой не были учтены специфические особенности оперного театра, поскольку Константин Сергеевич сочинил свою «систему» для драматического актера. Однако «система Станиславского», не адаптированная с позиций специфики оперного искусства, непригодна для обучения и воспитания будущих оперных актеров. Она сложна даже для обучения драматических артистов, поэтому для студентов вузов драматического театра существует целый ряд учебных пособий, помогающих им освоить основы «системы Станиславского». Наиболее популярные из этих пособий: Г.В.Кристи «Воспитание актера школы Станиславского», Б.Е.Захава «Мастерство актера и режиссера» и П.М.Ершов «Технология актерского искусства».

Но для студентов-вокалистов по «системе Станиславского» до настоящего времени не существует ни одного учебного пособия. В свое время я спросил об этом Б.А.Покровского, и оказалось, что эта проблема волнует его уже много лет, и он так же, как и я, огорчен сложившейся ситуацией. Зная, что я изучал «систему Станиславского» на курсе режиссеров драматического театра у профессора М.О.Кнебель (с пятого курса режиссеров драматического театра я перевелся на второй курс режиссеров музыкального театра к профессору Б.А.Покровскому) он предложил мне самому попробовать написать учебное пособие по этой системе для студентов-вокалистов.

С трудом одолев все восемь томов Станиславского, я понял, что из-за отсутствия в его трудах примеров из оперных постановок, которые отражали бы процесс работы над созданием оперно-сценической роли, студентам-вокалистам слишком сложно воспринимать теоретическое наследие Станиславского, адресованное драматическому актеру, а экстраполировать его элементы актерского мастерства могли только образованнейшие оперные режиссеры. Этим выводом я поделился с Б.А.Покровским, и он со мной согласился.

Итак, для обучения студентов-вокалистов до сих пор нет ни учебника, ни какого-либо адаптированного учебного пособия. А, как известно из истории театрального искусства, и Ф.И.Шаляпин, и К.С.Станиславский независимо друг от друга собирались написать специальный учебник для студентов-вокалистов по сценическому мастерству оперного актера, но не успели, ушли из жизни. Однако оставленное ими богатое теоретическое наследие дает нам возможность решить проблему отсутствия у студентов-вокалистов специализированного учебника по сценическому мастерству оперного актера.

В качестве теоретического наследия К.С.Станиславский оставил нам свою признанную во всем мире структурированную «систему». Сложнее обстояло дело с теоретическим

наследием Ф.И.Шаляпина. В 1968 году Б.А.Покровский в своей статье «Читая Шаляпина» открыл для оперных деятелей его пролежавшее более ста лет без применения теоретическое наследие – «рабочие сценические термины», разбросанные в его книгах «инструменты», при помощи которых великий Шаляпин создавал свои шедевры.

Назрела необходимость воссоздания и актуализации забытого теоретического наследия Ф.И. Шаляпина. Решению этих задач я посвятил многие годы.

Мои многочисленные исследования творчества Шаляпина и Станиславского привели к убеждению, что объединение учений этих двух великих мастеров сценического искусства является не простым суммированием знаний, а синергией. В данном случае этот термин обозначает процесс взаимовлияния и взаимообогащения, придающий теоретическому наследию Шаляпина и Станиславского качественно новое, еще более высокое значение.

Я собрал разбросанные в книгах Ф.И. Шаляпина рабочие сценические термины, которые артист использовал в своей работе над оперной ролью и, отобрав из теоретического наследия Шаляпина и Станиславского самые важные ключевые и знаковые термины, составил «Таблицу «инструментов» актера оперного театра в терминах Шаляпина и определениях Станиславского». С точки зрения режиссера Б.А.Покровского, дирижера Г.Н.Рождественского, оперного актера Ю.А.Григорьева, ученого Е.М. Левашева, эта таблица уникальна. В своих официальных письменных отзывах они указали, что эта Таблица становится суммирующим ориентиром для уроков сценического мастерства будущих оперных актеров. Эту Таблицу также высоко оценили педагоги ряда консерваторий в нашей стране и за границей как специально разработанную и адаптированную для усвоения студентами-вокалистами основ теории сценического мастерства оперного актера.

Следуя завету К.С.Станиславского: «Нужен элементарный, хорошо приспособленный специальный учебник для студентов-вокалистов», – я составил специализированный учебник «Сценическое мастерство оперного актера на основе учений Ф.И.Шаляпина и К.С.Станиславского. Двадцать шагов к оперному театру». В этом учебнике «инструменты» Шаляпина пропущены через призму «системы Станиславского» и составленная мною Таблица, стала ключевым элементом моего учебника.

Однако путаница в понятиях и терминах, оказывающая отрицательное влияние на процесс образования, отрицательно влияет и на составление учебных программ по мастерству оперного актера.

Рассмотрим, как составлялась учебная программа по мастерству оперного актера в 1977 году. Автором этой программы был образованнейший дирижер-педагог профессор Е. Я. Рацер, глубоко изучивший теоретическое наследие К.С. Станиславского. В то время, когда он

составлял учебную программу по мастерству оперного актера, Евгений Яковлевич еще не знал об «инструментах» Ф. И. Шаляпина. Однако он очень грамотно отобрал для изучения студентами-вокалистами основные ключевые элементы «системы Станиславского», такие как «сценическое действие», «предлагаемые обстоятельства», «задача», «общение» и ряд других, необходимых для создания оперно-сценического образа.

Следует отметить, что «мастерство оперного актера» – гораздо более емкое понятие, чем «сценическое мастерство оперного актера», потому что оно включает в себя и вокальное мастерство, и сценическое мастерство, синергически соединяя их в единое целое, именуемое «мастерством оперного актера». Тогда логично получается, что перед тем, как обучать студентов-вокалистов «мастерству оперного актера», их следует наряду с вокальной подготовкой обучить сценическому мастерству, обратив особое внимание на дисциплины «сценическое движение» и «танец».

Настало время восстановить в Московской консерватории дисциплину «сценическое движение», поскольку профессиональные театры упрекают выпускников консерваторий в недостаточной пластической выразительности. Здесь уместно напомнить, что пластической выразительности даже пианисты придают огромное значение. Знаменитый отечественный пианист и теоретик фортепианного искусства профессор С.Е. Фейнберг утверждает, что «отношение пианиста к идейно-эмоциональному содержанию произведения должно проявляться в жесте и пластике движений». Профессор А.М. Меркулов, затрагивая проблему пластической выразительности, издал ряд статей, среди которых особое внимание следует уделить публикации «Мимика и жестикуляция пианиста в системе исполнительских выразительных средств».

В настоящее время в Московской консерватории дисциплину «Сценическое движение» объединили с дисциплиной «Танец», назвав новую дисциплину «Актерской пластикой», и поручили преподавание этой новой дисциплины только балетмейстеру, что практически свело на нет обучение «сценическому движению». Ясно, что авторы соединения дисциплин «Сценическое движение» и «Танец» едва ли правильно понимают их содержание и способы применения их элементов в работе актера над оперной ролью. А новое название только усугубляет терминологическую путаницу, поскольку «актерская пластика» – понятие расплывчатое, обозначающее актерскую пластику и драматического актера, и балетного, и оперного, и актера пантомимы, и т. д.

А для будущего оперного актера очень важно овладеть техникой сценического движения, прежде всего потому, что оно поможет ему научиться бороться с мышечными зажимами, которые непосредственно отрицательно влияют на качество пения. К тому же,

обучаясь, например, фехтованию по программе «Сценического движения», студенты-вокалисты попутно овладевают навыками правильного психофизического самочувствия на сцене и общения с партнерами. Дисциплина «Сценическое движение» помогает студентам-вокалистам освоить приемы драк, борьбы, падений, элементы пантомимы (жесты, шаги, походку) и так далее. Актрисам эта дисциплина помогает освоить действия с веером, перчатками, шлейфом, а актерам – обращение с тростью, цилиндром, перчатками, плащом и прочими вещами. Все это расширяет амплитуду выразительных средств оперного артиста.

В эту дисциплину конкретно входят понятия, которые знаменитый педагог И.Э. Кох так и называл – «сценическое движение», оставив для нас в качестве пособия книгу «Основы сценического движения» (М., 1976). Заслуживает внимания также и книга американского ученого Джулиуса Фаста «Язык тела. Как понять друг друга без слов» (М., 1997).

А у дисциплины «Танец» совершенно иная функция: прежде всего, обучить студентов-вокалистов определенным танцам, таким как полонез, мазурка, полька, краковяк, вальс, а также народным и даже современным танцам, которые могут пригодиться им в оперных спектаклях. В процессе обучения этим танцам студенты-вокалисты учатся управлять своим телом в заданных драматургией «музыкальных предлагаемых обстоятельствах», а это тоже способствует развитию пластической выразительности будущих оперных актеров.

Поэтому дисциплины «Танец» и «Сценическое движение» ни в коем случае не следует объединять в одну. Для дисциплин «Танец» и «Сценическое движение» целесообразно взять на вооружение понятие «тренинг». Словарь иностранных слов трактует его следующим образом: «ТРЕНИНГ [англ. training] – спец. тренировочный режим, тренировка». К.С. Станиславский в 3-м томе «Работа актера над собой» посвящает этой дисциплине свою работу «Тренинг и муштра тела».

Таким образом, первый и второй курсы как на кафедре вокального, так и на кафедре сценического мастерства должны быть посвящены технологическим процессам. Это означает, что студенты-вокалисты на первом и втором курсе вокальной кафедры должны заниматься, главным образом, техникой пения. Подтверждением этой мысли является заявление Народной артистки СССР, заведующей кафедрой сольного пения Санкт-Петербургской консерватории имени Н.А.Римского-Корсакова И.П.Богачевой: «Только владея совершенной вокальной техникой, можно решать художественно-исполнительские задачи». А на первом и втором курсе кафедры сценического мастерства они, в основном, должны заниматься танцем и сценическим движением, приобретая практические навыки техники владения собственным телом в заданных драматургией «музыкальных предлагаемых обстоятельствах».

Профессия оперный актер очень сложная: она находится на стыке двух искусств: вокального и сценического. Поэтому только после параллельного обучения студентов-вокалистов основам вокального и сценического мастерства можно будет считать, что они готовы перейти к дальнейшему обучению мастерству оперного актера, то есть к соединению в единое целое пения и сценического мастерства. К сожалению, в настоящее время в результате терминологической путаницы понятий мастерство оперного актера и сценическое мастерство оперного актера постоянно нарушается алгоритм обучения студентов-вокалистов, и мастерству оперного актера начинают учить с самого первого курса. Но, учитывая, что, по утверждению Шаляпина, главным учителем профессии оперного актера является практика, по-настоящему обучить студентов-вокалистов «мастерству оперного актера» можно только в Оперном театре-студии на основе постановок оперных произведений. Иными словами, педагоги и студенты должны отказаться от привычки начинать обучение мастерству оперного актера с первого курса, согласно требованиям существующей ныне учебной программы. Они должны твердо уяснить себе, что обучение мастерству оперного актера, включающему в себя вокальное искусство и сценическое мастерство, начинается отнюдь не с первого курса, а только в Оперном театре-студии. Ведь только в Оперном театре-студии студенты-вокалисты смогут получить практические профессиональные навыки и стать не просто оперными певцами, а «оперными актерами» и получить соответствующую квалификацию – «оперный актер» (а не «оперный певец, как это делается в настоящее время).

Однако случилось так, что «путаница в понятиях и терминах» в очередной раз привела к тому, что Московская консерватория сбилась с образовательного пути. Произошло это в 2000 году, когда Оперная студия, являвшаяся учебным театром, без учета прошлого негативного опыта, была официально переименована в Оперный театр Московской консерватории им. П.И.Чайковского. Автором этого проекта был ректор Московской консерватории (музыковед) профессор М.А.Овчинников. После этого Оперная студия обрела новый статус – Оперный театр, и консерватория повторила ошибку конца XIX – начала XX веков.

Первым директором Московской консерватории (1866–1881) был Н.Г.Рубинштейн. Оперные спектакли ставились в консерватории силами педагогов и студентов еще до основания Оперной студии. Начало консерваторским спектаклям положила в 1868 году постановка оперы М.И.Глинки «Жизнь за Царя».

Богатый 65-летний опыт многочисленных оперных постановок в Московской консерватории (с 1868 по 1934 год) показал, что увлечение игрой в профессиональный оперный театр, в котором студенты принимали активное участие в спектаклях, привело к нарушению

учебного процесса, поскольку обучение сценическому мастерству оперного актера ушло на второй план.

Этот перегиб впервые был замечен во времена ректорства В.И.Сафонова (1889–1906), которого упрекали в том, что «исполнительская деятельность временами заслоняла собственно учебную».

Второй перегиб, заставивший профессоров задуматься о необходимости создания в консерватории подлинной школы обучения мастерству оперного актера, был замечен во времена директорства С.Т. Шацкого (1932–1934), который внес ряд улучшений в учебный процесс Московской консерватории и приложил большие усилия для создания в 1934-м году Оперной студии. Большая заслуга в подготовке создания именно учебного театра – Оперной студии Московской консерватории, принадлежала и доктору искусствоведения К.Н. Дорлиак.

В последующем становлении и развитии Оперной студии принимали деятельное участие крупнейшие музыканты: дирижеры – Н.С. Голованов, А.Ш. Мелик-Пашаев, Б.Э. Хайкин, оперные артисты – С.Я.Лемешев, И.К.Архипова, Е.Е.Нестеренко.

Главной задачей Оперной студии была подготовка грамотных специалистов, которые приобретали умение самостоятельно работать над оперной ролью и практические навыки мастерства оперного актера, играя в высокопрофессионально поставленных учебных спектаклях, таких как «Ксеркс» Генделя, «Севильский цирюльник» Россини, «Женитьба» Мусоргского и других.

Наиболее известными покровителями и руководителями Оперной студии Московской государственной консерватории были декан вокального факультета Г.И.Тиц (1957–1986) и заведующий кафедрой оперной подготовки Е.Я.Рацер (1972–1998). Они понимали, что изменение статуса невольно ведет и к изменению главных задач, стоящих перед преподавательским составом консерватории, – задач по обучению студентов мастерству оперного актера.

Не приняв во внимание прошлый негативный опыт консерватории, мы повторили ошибку конца XIX – начала XX веков и допустили еще один перегиб, подобный тем, которые Московская консерватория пережила уже дважды.

Переименование Оперной студии в Оперный театр снова сместило акценты и понятия. У педагогов, и у студентов на первое место выдвинулась главная задача профессиональных театров: регулярно обновляя репертуар, ставить и играть хорошие добротные спектакли, а проблема обучения и воспитания грамотного оперного артиста ушла на второй план. Дирижеры и режиссеры так увлеклись постановочными делами, что забыли о своей главной обязанности – вести педагогическую деятельность по обучению студентов сложнейшей профессии оперного

актера, то есть умению самостоятельно работать над ролью-партией. Мы сбились с пути образовательного процесса, и при подготовке спектаклей во время репетиций невольно стали «вылезать» все не отвечающие методу учебного процесса стереотипы профессиональных театров: натаскивания на роль, срочные вводы, авралы к определенной дате выпуска спектакля и т.п. И эти стереотипы заменили собой нормальный базовый последовательный процесс грамотного обучения студентов навыкам профессионального мастерства оперного актера.

Этот перегиб в сторону увлечения игрой в профессиональный оперный театр и сегодня беспокоит многих педагогов вокального факультета. Ведь задача консерватории – именно готовить профессиональные кадры для оперных театров, обучать студентов, а не играть в уже готовый оперный театр. Поэтому для исправления нового перегиба необходимо переименовать нынешний Оперный театр Московской консерватории и назвать его – Оперный театр-студия Московской консерватории им. П. И. Чайковского.

Предложенное изменение названия «Оперного театра» на название «Оперный театр-студия» станет для педагогов и студентов-вокалистов точным ориентиром в образовательном процессе и стимулом постоянно повышать свой профессиональный уровень. Заметим, что существующая в настоящее время путаница в оперно-сценических понятиях и терминах приводит к тому, что консерватории, по неоднократным утверждениям великого оперного режиссера и педагога профессора Б.А.Покровского, «выпускают в свет дилетантов для оперных театров». Таких оперных певцов наши зрители называют «поющими манекенами», а венские зрители – «поющими шкафами».

Подтверждением слов Б.А.Покровского является опыт работы с актерами Большого театра современного выдающегося режиссера-постановщика Роберта Стура, который ставил там спектакль «Мазепа» П.И.Чайковского. В интервью газете «Известия» от 30 января 2004 года его спросили:

«– Как вам работалось с актерами Большого театра?»

– Очень трудно, – ответил он.

– Почему?

– Кто знает. Я думаю, что как-то нехорошо их учат в институтах актерскому мастерству. А сегодня без этого просто невозможно. Они, конечно, очень стараются, хотят, горят – я не могу их обвинять. Но не умеют».

А вот и еще одно подтверждение слов Б.А.Покровского. В телевизионной программе «Наблюдатель» канала «Культура» известный оперный дирижер Ю.Х.Темирканов заявил: «подготовка будущих оперных исполнителей в музыкальных вузах страны не осуществляется на должном уровне».

Эти сигналы заставляют серьезно задуматься о том, как проводится подготовка будущих актеров для оперных театров в музыкально-театральных вузах и какие изменения следует произвести для того, чтобы получать отрядные результаты.

Многие учебно-театральные деятели с давних пор уже затрагивают эту проблему, утверждая, что настало время пересмотреть учебные программы, но принятие необходимых решений постоянно тормозится инерцией и привычкой ожидать сигнала свыше. Этот вопрос еще в 1974 году поднимал, затрагивая принципиальные проблемы образования и воспитания будущих актеров оперы и оперетты, Народный артист СССР, профессор ГИТИСа Г.П.Ансимов. Он писал: «В консерваториях мастерство актера до сих пор не стало профилирующим предметом. Однако совершенно ясно, что вузовская программа во многом устарела и нуждается в пересмотре. Не пора ли изменить программу воспитания будущего актера музыкального театра?».

Подтверждением слов Г.П.Ансимова являются и слова сегодняшнего профессора ГИТИСа Н.И.Васильева в книге «Вокальная техника оперного артиста» о том, что «...настало время необходимости пересмотра программы обучения студентов именно вокально-сценическому мастерству в театральных вузах».

К тому же, и в других вузах нашей страны дела, связанные с учебными программами обстоят не лучшим образом. Размышляя о проблемах образовательного процесса в вузах России в эфире телепередачи «Что делать?» на канале «Культура», декан факультета телевидения МГУ В.Т.Третьяков высказал следующую мысль: «Настало время менять содержание учебных программ».

Учитывая актуальные заявления профессоров Г.П.Ансимова, Н.И.Васильева и В.Т.Третьякова, нам необходимо незамедлительно начинать работать над пересмотром и обновлением учебных программ, прежде всего, в области сценического мастерства оперного актера, чтобы впредь избежать справедливых упреков музыкально-театральных деятелей в недостаточно хорошей подготовке выпускников консерваторий по сценическому мастерству.

Но для того, чтобы осуществить это на практике, необходимо также изменить нынешний алгоритм обучения студентов профессии оперный актер и переориентировать на это педагогов-режиссеров, обучающихся студентов-вокалистов мастерству оперного актера. Встречаясь с педагогами консерваторий разных городов нашей страны, я вижу, что они знают и понимают, что «путаница в понятиях и терминах приводит к путанице в практической жизни», но все, по парадоксу российской ментальности, ждут, чтобы кто-нибудь подсказал сотрудникам министерства, чтобы те дали указания сверху. Видимо, педагоги не интересуются документами Министерства культуры РФ, регламентирующими деятельность образовательных учреждений,

и до сих пор не знают, что в настоящее время вузам предоставлена возможность самостоятельно планировать свою деятельность и определять перспективы развития.

Ректор Московской консерватории им. П.И.Чайковского А.С.Соколов в соответствии с указанием Министерства культуры Р.Ф. четко отразил это в Уставе Московской консерватории им. П.И.Чайковского, принятом в декабре 2015 года общим собранием (конференцией) научно-педагогических работников. Однако на практике указания Устава осуществляются недостаточно точно.

Например, в Уставе Московской консерватории им. П.И.Чайковского на стр. 22 значится: «Консерватория самостоятельно ежегодно обновляет образовательные программы». Однако, кафедра Оперной подготовки Московской консерватории ни разу не обновляла свою учебную программу по мастерству оперного актера с 2002 года, хотя прошло уже 18 лет.

На стр. 23-24 Устава значится: «Выпускнику Консерватории присваивается квалификация и выдается документ об образовании, образец которого устанавливается Консерваторией». Но, к сожалению, уже многие годы квалификация, которую присваивает своим выпускникам Московская консерватория, а вслед за ней и ряд других консерваторий нашей страны, формулируется однобоко – «Оперный певец» или, в последнее время, – «Солист-вокалист», что не совсем точно соответствует специальности, выбираемой выпускниками.

Заметим, кстати, что Ф.И.Шаляпин возражал, когда его называли оперным певцом. Он говорил, что оперный – это уже значит поющий. Получается, что «оперный певец» – это «поющий певец», вроде как «масло масляное». Он требовал, чтобы его называли оперным актером.

Следовало бы, в соответствии с грамотным советом Ф.И.Шаляпина, присваивать студентам-вокалистам квалификацию – «Оперный актер».

Такого же мнения придерживались и некоторые другие известные деятели музыкально-театрального искусства.

Выдающийся актер и педагог А.П.Ленский говорил: «Оперных певцов <...> справедливее было бы называть оперными актерами».

В своей книге «Стасов и русская классическая опера» Т.Н.Ливанова писала, что великий русский музыкальный и художественный критик В.В.Стасов «никогда не отделял вокального исполнения оперного артиста от его драматической игры, для него не существовало “оперных певцов”; он писал только о тех певцах, которые в полной мере были оперными артистами, подлинными художниками на сцене».

Автор монографии «Ф.И.Шляпин» Л.М.Добронравов утверждает: «Шляпин – оперный артист, то есть – певец и актер, слиянием их в неразложимую целостность».

Необходимость правильно сформулировать название специальности подтверждает и выдающийся актер Большого театра М.О.Рейзен: «Я полагаю, что нельзя говорить “оперный певец”, правильней говорить “оперный артист”, ибо оперный артист – это не только поющий, но и воплощающий образ».

Поэтому для того, чтобы существующая в настоящее время в консерваториях «путаница в понятиях и терминах» не приводила «к путанице в практической жизни», необходимо изменить в дипломах выпускников название профессии «Оперный певец», взяв на вооружение название «Оперный актер».

Однако проблема наименования специальности – «оперный артист», несмотря на принципиальную точку зрения Шляпина, Ленского, Стасова, Добронравова, Рейзена, до сих пор остается нерешенной.

На стр. 27-28 Устава Московской консерватории указано, что театральным вузам нашей страны предоставляется право самостоятельно формировать структуру факультета и кафедр. Но в большинстве консерваторий нашей страны, к сожалению, факультет и кафедры до сих пор живут по образцам структуры, сформулированным еще в советское время: «Вокальный факультет», в который входят две кафедры: «Сольного пения» и «Оперной подготовки». А это, как мы подробно объясняли выше, ведет при обучении студентов-вокалистов к перекосу в сторону монополии вокального мастерства, из-за чего страдает подготовка по сценическому мастерству. В результате этого профессиональные оперные театры упрекают консерватории в том, что они выпускают не высокопрофессиональных оперных актеров, а дилетантов.

Исправить сложившуюся ситуацию возможно только изменив названия факультета и кафедр с тем, чтобы уравновесить в сознании педагогов и студентов-вокалистов значения вокального искусства и сценического мастерства. Однако, многие деканы и заведующие кафедрами из-за недостаточной компетентности и в силу парадоксов российской ментальности не берут на себя решение изменить названия факультета и кафедр, а ждут указания свыше.

Проведя исследования относительно учебных планов и их практического применения, я пришел к выводу, что для обучения студентов профессии «оперный актер целесообразно было бы заменить название «Вокальный факультет», на «Факультет оперной подготовки».

Возможны и другие варианты переименования факультета. Например, «Вокально-театральный факультет» или «Факультет музыкально-театрального искусства» в соответствии с «новым государственным стандартом музыкально-театрального искусства» (53-05-04) подготовки специалистов для оперных театров», установленным Министерством культуры РФ

в 2015 году. Переименованный факультет должен на паритетных началах объединить две кафедры: «Вокальную кафедру» и «Кафедру сценического мастерства оперного актера».



Такое переименование факультета и кафедр будет терминологически грамотнее, то есть будет более точно выражать сущность обучения будущих оперных актеров, оно будет и понятнее, и практичнее, а главное, мы, наконец, устраним многие годы существующий на практике перекоп в сторону вокального искусства за счет сценического мастерства. Тогда соединение «вокального искусства» со «сценическим мастерством», происходящее во время учебы студентов-вокалистов на сцене Оперного театра-студии, приведет к обретению ими «мастерства оперного актера», и консерватории, наконец, станут выпускать именно оперных актеров, которые кроме пения, будут обладать, еще и навыками сценического мастерства. В следующей схеме приводится вариант названия факультета и кафедр с расшифровкой дисциплин, которым будут обучать студентов-вокалистов.

Подводя итоги, отметим, что в процессе размышлений об оперно-сценической терминологии и ее влиянии на учебно-театральную практику была сделана попытка анализа ситуации, сложившейся в консерваториях нашей страны в области обучения будущих оперных актеров. Были также выявлены причины слабой подготовки студентов-вокалистов по сценическому мастерству оперного актера и намечены некоторые пути решения этой острой стоящей проблемы. Настало время от размышлений перейти к реализации предложенных в данной статье решений затронутых проблем и исправлению отмеченных перегибов и перекосов, тем более, что для этого нет ничего невозможного.

В первую очередь, нужно довести до сведения Министерства культуры РФ информацию об открытии Б.А.Покровским пролежавшего сто лет без применения теоретического наследия Ф.И.Шаляпина и о значении использования этого наследия как в оперно-сценической практике, так и при обучении будущих оперных актеров.

Многим театрально-педагогическим деятелям не только в нашей стране, но и за рубежом уже известно об этом открытии из моей монографии «О мастерстве оперного артиста Ф.И.Шаляпин, К.С.Станиславский, М.А.Чехов». Впоследствии, с благословения моего Учителя Б.А.Покровского, я составил специализированный учебник «Сценическое мастерство оперного актера на основе учений Ф.И.Шаляпина и К.С.Станиславского. Двадцать шагов к оперному театру», и члены кафедры Оперной подготовки Московской консерватории им. П.И.Чайковского приняли решение рекомендовать его к печати (протокол № 3 заседания кафедры Оперной подготовки от 19.03.2014 г.), и в 2018 году этот учебник был опубликован под грифом Российского института театрального искусства (ГИТИС).

Я считаю, что теперь настало время издать этот специализированный учебник под грифом Министерства культуры РФ или Союза театральных деятелей (СТД), чтобы им могли пользоваться студенты-вокалисты всех консерваторий и музыкально-театральных вузов нашей страны, поскольку никаких других специальных учебников по сценическому мастерству оперного актера в настоящее время не существует.

С 5 по 9 декабря 2019 года мой специализированный учебник был выставлен на Международной выставке-ярмарке (Non/fiction) в Гостином Дворе. Книга была востребована и реализована.

Де-факто учение Ф.И.Шаляпина уже начало использоваться в образовательном процессе. Ряд педагогов в наших российских музыкально-театральных вузах и консерваториях уже взяли этот специализированный учебник на вооружение. Им уже пользуются и за границей: в Китае, в Испании, в Болгарии, в Казахстане. Осталось утвердить это де-юре, то есть в дополнение к «системе Станиславского» в учебную программу по сценическому мастерству оперного актера

на кафедре Оперной подготовки Московской консерватории нужно официально включить рабочие сценические термины Ф.И.Шалапина – «инструменты», с помощью которых великий оперный артист создавал свои шедевры. Это послужит примером для других консерваторий, которые, по привычке, равняются на главный музыкальный вуз России – Московскую государственную консерваторию им. П.И.Чайковского. Но для того, чтобы выполнить требование Министерства культуры РФ – выпускать высокопрофессиональных будущих специалистов для оперных театров, этого недостаточно.

Решить назревшие проблемы в области обучения студентов-вокалистов можно только в процессе диалогов и широкого обсуждения этих проблем режиссерами и педагогами консерваторий и музыкально-театральных вузов нашей страны на диспутах и конференциях.

В советское время для этого при Союзе театральных деятелей (СТД) существовали творческие лаборатории под руководством ведущих режиссеров-педагогов Б.А.Покровского, Г.П.Ансимова и Л.Д.Михайлова. Эти лаборатории курировало Министерство культуры СССР и в них принимали участие режиссеры и педагоги всего Советского союза, обмениваясь своими теоретическими разработками и практическим опытом. Во время лабораторных дискуссий постоянно горячо обсуждались как творческие проблемы оперных и музыкальных театров, так и проблемы образовательного процесса в консерваториях и музыкально-театральных вузах страны, и каждый участник имел право высказать свою точку зрения.

В настоящее время для творческих работников театров и профессоров консерваторий в этом плане сложилась не очень благоприятная ситуация. К сожалению, мы все разобщены и не имеем возможности регулярно полноценно общаться и обмениваться своими теоретическими исследованиями и практическим опытом. Настало время восстановить творческие лаборатории, подобные тем, которые существовали в советское время, но к этому нужно тщательно подготовиться.

Для того, чтобы возродить творческие лаборатории, я считаю, что нам, практикующим режиссерам и педагогам, следует по принципу существовавших в советское время творческих лабораторий организовать на базе театрального отдела Союза театральных деятелей (СТД) комиссию по проблемам музыкально-театрального образования. Во главе этой комиссии я предлагаю поставить очень компетентных и имеющих богатейший практический опыт профессоров-режиссеров Д.А.Бертмана (заведующего кафедрой режиссуры и актерского мастерства музыкального театра ГИТИСа) и Ю.К.Лаптева (заведующего кафедрой оперно-режиссерского мастерства Санкт-Петербургской консерватории им. Н.А.Римского-Корсакова).

В эту комиссию должны войти все заведующие кафедрами оперной подготовки консерваторий нашей страны для того, чтобы поделиться своим практическим опытом, и

обязательно должны быть приглашены сотрудники Министерства культуры РФ. Эта комиссия должна будет провести научную конференцию или даже научное совещание на тему: «Обновление программы обучения студентов-вокалистов мастерству оперного актера».

Поскольку на протяжении многих лет я занимаюсь исследованием этой проблемы, и мною составлен специализированный учебник «Сценическое мастерство оперного актера на основе учений Ф.И.Шаляпина и К.С.Станиславского. Двадцать шагов к оперному театру», я готов выступить на этой конференции с докладом: «Актуализация теоретического наследия Ф.И.Шаляпина для обучения студентов-вокалистов мастерству оперного актера».

Надеюсь, что обсуждение этого доклада и творческая дискуссия специалистов-практиков на предложенную тему приведут, наконец, к решению взять на вооружение для обучения студентов-вокалистов мастерству оперного актера терминологию Ф.И.Шаляпина. И, в духе призыва Г.А.Товстоногова: «Вперед за Станиславским!» – в статье «Живой Станиславский» и призыва: «Вперед к Станиславскому!» – профессора ГИТИС А.А.Бармака в статье «Отвечать Станиславскому», мне хочется закончить эту статью парадоксально звучащим призывом: «Вперед к Шаляпину!».

ЛИТЕРАТУРА:

1. Салтыков-Щедрин М.Е. Собр. соч. В 9 т. М., 1988. Т.4. С. 73.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1991. С. 793.
3. Булыко А.Н. Современный словарь иностранных слов. М., 2005. С. 502.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Том 3. М., 2004. С.175.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Том 3. М., 2004. С.174.
6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Том 3. М., 2004. С.173.
7. Словарь иностранных слов под редакцией Е.А.Гришина. М, 1993. С.128Л., 1966. С.117.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1991. С.98.
9. Александрова Н.А. Вокал. Краткий словарь терминов и понятий. СПб, М, Краснодар, 2015. С.60.
10. Прокофьев С.С. // Ю.А.Кремлев. Эстетические взгляды С.С.Прокофьева. М.-Л. 1966. С.73.
11. Теляковский В.А. Мой сослуживец Шаляпин. Л., 1927. С. 21.
12. Карнеги Д. Как перестать беспокоиться и начинать жизнь (первод с английского Вольский З.М.) М., 1990. С. 531.
13. Котляров Ю.Ф., Гармаш В.И. Летопись жизни и творчества Ф.И.Шаляпина: В 2 кн. Л., 1984-1984-1985. Кн. 2. С. 276.

14. Пави Патрис. Словарь театра. М., 1992. С. 336-337.
15. Фейнберг С.Е. Вопросы фортепианного исполнительства. М., 1965. С.188.
16. Меркулов А.М. // Альманах «Учебные записки РАМ им. Гнесиных» № 1 М., 2014. С. 35-50.
17. Современный словарь иностранных слов. М. 1993. С. 620.
18. Станиславский К.С. Собр. соч. в восьми томах. М., 1955. С. 364.
19. Богачева И.П. // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции по вокальному образованию. М., СПб, 2019. С. 157.
20. Миронова Н.В. Московская консерватория. Истоки. (Воспоминания и документы. Факты и комментарии). М., 1995. С. 49.
21. Темирканов Ю.Х. Высказывание на телевизионном канале «Наблюдатель» 20.11.2019.
22. Ансимов .П. Гордое звание артиста. // Со ветская музыка № 10. М., 1974. С. 40.
23. Васильев Н.И. Вокальная техника оперного артиста. М., 2019. С. 15.
24. Кристи Г.В. Работа Станиславского в опер ном театре. М., 1952. С.50.
25. Ливанова Т.Н. Стасов и русская классическая опера. М., 1957. С. 365.
26. Добронравов Л.М. Ф.И.Шаляпин. Творчество. // Журнал «Нива» № 36. СПб, 1913. С. 570.
27. Рейзен М.О. Документальная запись научно-популярных программ ЦТ.М., 20.03. .1978.
28. Товстоногов Г.А. Живой Станиславский. //Станиславский в меняющемся мире. Сборник материалов Международного симпозиума 27 февраля – 10 марта 1989 г. М., 1994.
29. Бармак А.А. Отвечать Станиславскому! // Альманах ГИТИСАа «Театр, живопись, кино, музыка». М., 2013. С. 33.