Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

Материалы международной научно-практической конференции (9-11 октября 2003)

Санкт-Петербург
2003

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербургская государственная консерватория
им. Н.А. Римского-Корсакова

«СОВРЕМЕННОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – 2003»

Материалы
международной научно-практической
конференции
(9-11 октября 2003)

Санкт- Петербург
Издательство РГПУ им. А.И. Герцена
2003

ББК 85.31, 431
С 56

Научный редактор: д-р пед. наук, проф. *И.Б. Горбунова*
Рецензенты: канд. иск., проф., засл. деят. иск. РФ *Г.Г. Белов*

Современное музыкальное образование – 2003: Материалы международной научно-практической конференции (9-11 октября 2003г.) ISBN 5-8064-0763-2 – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2003 – с. 329

В сборник включены тезисы докладов, представленных на международной научно-практической конференции «Современное музыкальное образование – 2003». Материалы посвящены актуальным проблемам и новым тенденциям в системе общего и специального музыкального образования, а также использованию новых информационных технологий в музыкальном образовании.

Сборник предназначен для преподавателей, студентов и учащихся музыкальных учебных заведений, для всех интересующихся актуальными проблемами современного музыкального образования.

ISBN 5-8064-0763-2

ББК 85.31, 431

© Коллектив авторов, 2003
© Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2003

От составителя

В октябре прошла Вторая международная научно-практическая конференция «Современное музыкальное образование – 2003», которая была организована Российским государственным педагогическим университетом имени А.И. Герцена совместно с Санкт-Петербургской государственной консерваторией им. Н.А. Римского-Корсакова.

В представительном научном форуме совместно с педагогическими вузами и консерваториями приняли участие представители крупнейших учреждений культуры и образования из разных регионов России. В конференции также участвовали представители музыкальных вузов США, Венгрии, Великобритании, Кипра и стран ближнего зарубежья. Тематика докладов, представленных на конференции, охватывала наиболее актуальные проблемы общего и специального музыкального образования и вызвала живой интерес всех участников.

Обсуждение проблем, связанных с современным состоянием музыкального образования, проводилось по следующим направлениям:

1. Музыкальное образование в системе целостного художественного образования.
2. Проблемы профессионального музыкального образования.
3. Использование новых информационных технологий в музыкальном образовании.
4. Новые тенденции в системе общего и специального образования.

В работе приняли участие докладчики, представлявшие следующие учебные и учебно-методические учреждения:

- Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена;
- Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова;
- Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского;
- Петрозаводская государственная консерватория;
- Московский педагогический государственный университет;
- Белорусская государственная академия музыки (г. Минск, Беларусь);
- Ленинградский государственный областной университет им. А.С. Пушкина;
- Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова (Беларусь);
- Елецкий государственный университет;
- Вологодский государственный педагогический университет;
- Курский государственный педагогический университет;

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

- Владимирский государственный педагогический университет;
- Рязанский государственный педагогический университет им. С.А. Есенина;
- Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого;
- Новгородский государственный педагогический университет им. Ярослава Мудрого;
- Коломенский государственный педагогический институт;
- Липецкий государственный педагогический институт;
- Иркутский государственный педагогический университет;
- Пензенский педагогический университет им. В.Г. Белинского;
- Омский государственный педагогический университет;
- Череповецкое училище искусств и художественных ремесел им. В.В. Верещагина;
- Владимирский областной колледж культуры и искусства;
- Детские музыкальные школы и музыкальные училища Санкт-Петербурга и Ленинградской области;
- Карельский Центр народного творчества;
- Методический кабинет по образовательным заведениям Министерства культуры Республики Карелия;
- Санкт-Петербургское общество детей-инвалидов по слуху и их родителей «Ардис»;
- Санкт-Петербургская молодежная ассоциация «Молодежный союз слабослышащих»;
- Центр твческой реабилитации детей, подростков и молодых людей с особыми потребностями;
- Учебно-методический центр повышения квалификации работников культуры и искусства;
- Учебно-методический центр по образованию и повышению квалификации работников культуры и искусства;
- Университет Северной Айовы, факультет музыки (США);
- Манхеттенская школа музыки при Консерватории Индианского университета (США);
- Сегедский университет, факультет музыки (Венгрия);
- Фирма «Bridgehead Organs» (Великобритания).

Приветственным словом от имени ректората открыл конференцию проректор по международным отношениям РГПУ им. А.И. Герцена С.М. Шилов. Он отметил, что в нашем университете успешно сочетаются традиционные приемы и методы музыкального образования с инновационными подходами в этой области научного знания и педагогической практики, что нашло отражение в работе конференции.

С докладом о проблемах музыкального образования и воспитания в Санкт-Петербурге выступила депутат ЗАКСа г. Санкт-Петербурга, председатель постоянной комисии по социальным вопросам Н.Л. Евдокимова.

РЕШЕНИЕ КОНФЕРЕНЦИИ

Участники конференции приняли решение, в котором выражены рекомендации дальнейшего совершенствования музыкального образования.

- Обратить внимание на высокую значимость общего и профессионального музыкального образования для формирования полноценного человека и гражданина.
- При модернизации действующих стандартов нового поколения учесть целесообразность наличия в них предмета «Музыка» в качестве обязательного и усилить педагогический аспект в профессиональном музыкальном образовании.
- Организовать в Интернете сайт «Трибуна педагога-музыканта».
- Поддержать инициативу Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена и Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова проведения ежегодных международных научно-практических конференций «Современное музыкальное образование».
- Разработать и внедрить системный подход к исследованию результативности общего и профессионального музыкального образования и их взаимодействия.
- Конференция стала показателем результативности совместной деятельности органов образования и культуры и рекомендует расширить и распространить опыт проведения конференции совместно с органами образования и культуры.
- На базе Российского института усовершенствования учителей организовать координационный центр по аккумулированию и распространению результативного педагогического опыта, выявленного на международных практических конференциях по музыкальному образованию.

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

С.М. Шилов

Международная конференция «СМО-2003» в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена

Это – вторая конференция. Она особая, потому что проводится в юбилейный для Петербурга год. Но еще и потому, что она организована в городе, где музыкальная культура и вообще все, что связано с музыкой, имеет глубокие корни, и где большое внимание уделяется, и уделялось на протяжении многих столетий музыкальному образованию подрастающего поколения. Одно из первых отделений нашего университета уже более двух столетий назад готовило именно будущих учителей музыки.

В этой конференции принимает участие большое количество гостей из-за рубежа (Англия, США, Венгрия), ближнего зарубежья, и конечно, много участников из городов Российской Федерации. Все это свидетельствует о том, что вопросы музыкального образования привлекают внимание многих, что данная тематика актуальна не только для российского образовательного пространства, но также и для других стран-участников.

В рамках конференции планируются интересные доклады, будут организованы дискуссии, круглый стол, несколько концертов, на которых выступят замечательные исполнители-музыканты нашего города, нашего университета и консерватории. Наш университет является головным в системе Министерства образования России, здесь находится учебно-методический совет по направлению «Художественное образование», который курирует проректор нашего университета, профессор Сергей Александрович Гончаров. Он передает участникам конференции наилучшие пожелания и поздравления с ее открытием. Все, что здесь будет обсуждаться, те рекомендации, которые будут выработаны, все это мы постараемся воплотить в жизнь через учебно-методический совет нашего университета, который входит в состав учебно-методического объединения.

Музыкальное образование – это актуальная сфера на сегодняшний день. Если наши руководители, наши педагоги не только музыки, а вообще в любой сфере научных знаний не поймут, что без музыкального образования мы не сможем воспитать всесторонне развитую личность в истинном смысле этого слова, общество наше будет однобоко развито. Можно сказать, что сегодняшняя музыкальная жизнь России насыщена огромным количеством мусора, и наша задача – освободить настоящую музыкальную жизнь российского и европейского общества от этого мусора,

чтобы наши дети имели возможность слушать настоящую музыку, которая на протяжении многих столетий живет и будет жить, пока на этой планете будут жить люди. Больно просматривать программу телевидения, когда ни одного концерта классической музыки в течение недели, ни одного спектакля не только зарубежного музыкального театра, но нельзя увидеть ни одного спектакля наших известных российских театральных коллективов.

А когда музыкальному образованию уделялось больше внимания, в каждой школе были хоровые кружки, и каждому хотелось петь, этого требовала душа. Тогда школьники заполняли залы музыкальных учреждений не только в Ленинграде, но и в других городах России. Тогда на музыкальных спектаклях ведущих театральных коллективов мы видели детей, которые потом увлеченно обсуждали увиденное. Хотелось, чтобы эти традиции возродились и чтобы итоги конференции дали практические рекомендации, как переломить ситуацию, как заставить телевидение в каждом российском городе показывать то, что действительно достойно быть услышанным, увиденным.

Как подготовить учителя музыки, который не просто дает уроки музыки, а который бы создавал специальную музыкальную атмосферу в школьном коллективе, который бы заразил этим «вирусом» любви к музыке не только своих учеников, но и весь школьный коллектив, и родителей. Если с нами будут родители, увлеченные музыкой, для которых сходить на концерт, услышать по телевизору что-то достойное, станет жизненно необходимым, тогда вокруг нас станет много людей жизнерадостных, улыбающихся, счастливых, довольных, потому что музыкальная компонента в нашей жизни – это очень важная составляющая часть.

Н.Л. Евдокимова

Многое зависит от школьного учителя музыки

Очень многое зависит от того, каким является учитель музыки в школе. Но один человек вряд ли решит эту проблему для всей школы. К сожалению, ментальность наша теперь такова, что музыка – это некий придаток к другим предметам в школе, он не важен, он нигде даже вроде и не требуется. В наш жестко рациональный век наши дети изучают только то, что им понадобится для их профессии. Какого ребенка мы сейчас воспитываем: узкого специалиста в какой-то области или широко образованного человека? Такое ощущение, что мы склоняемся больше к первому, и это страшно. Мы с вами, к сожалению, рискуем получить неких механических роботов, которым в музыке достаточно ритма и громкости – того, что идет сейчас по радио и телевидению. Наши дети уже воспитаны на этом, потому что это легче и удобнее воспринимать. Классическую, красивую музыку нужно уметь слушать. К сожалению, этому мало кто учит. И это связно не только с тем, что дети перестали ходить в филармонию, потому что они этого не хотят. Очень многое связано и с материальными трудностями наших семей. В первом чтении принят закон о профилактике правонарушений среди молодежи и подростков, одним из важных пунктов является финансирование из бюджета билетов для школьников из социально незащищенных семей для посещения концертных залов, для посещения площадок, где бы они слушали музыку, а не шум. Это связано напрямую с музыкальным воспитанием и образованием наших школьников.

К сожалению, музыкальная культура как часть общечеловеческой культуры находится на переломном этапе. Хотелось, чтобы наши дети вырастали широко образованными людьми, чтобы они занимались не только теми предметами, которые им надо будет сдавать в будущем при поступлении в вузы. Чтобы они имели красочную, многообразную, эстетическую, культурную, эмоциональную жизнь. И очень многое зависит в этом от наших преподавателей музыки. Есть школы в Невском районе, которые называют поющими, играющими школами, где каждый ребенок играет на музыкальном инструменте. Наверно, это сложно, но это есть. Если мы будем перенимать опыт таких школ, то за ними потянутся и другие. Если в стенах этого и других учебных заведений будут работать энтузиасты, погруженные в музыкальную культуру, будет легче воспитывать наших детей именно на таком высоком уровне музыкальной культуры. Я желаю вашей конференции успеха, выводы будут практически использованы в стенах и этого заведения, и других заведений, как нашего города, так и других городов.

Музыкальное образование в системе целостного художественного образования

С.А. Гончаров, Э.В. Махрова

Музыкальное образование в современном образовательном пространстве

Согласно исторической периодизации эпоха перестройки в нашей стране приходится на вторую половину 80-х годов. Но по сути культурных процессов перестройку вряд ли можно считать завершенной и в наши дни. Именно это «перманентное» пребывание в состоянии сдвигов и преобразований заставляет многих наших современников говорить о кризисе культуры. Если понимать кризис не катастрофически, а как закономерную и неизбежную смену старых культурных форм новыми, то это вполне справедливо, а обостренное ощущение кризисности свидетельствует лишь об интенсивности происходящих процессов.

Разумеется, общее состояние культуры проявляется практически во всех областях российской жизни. Не является исключением и сфера образования. Педагогическая мысль и деятельность поставлены перед проблемой поиска и нового содержания учебного процесса, отвечающего современным социально-экономическим требованиям и новой методологии, позволяющей использовать актуальные формы трансляции знаний и формировать необходимые сегодня качества личности.

Музыкальное образование не может и не должно оставаться в стороне от общего процесса модернизации образования, ставшего одним из приоритетов отечественной политики в последние годы. Попробуем наметить некоторые «болевые» точки и возможные векторы развития.

Начнем с общего музыкального образования.

Музыка наряду с изобразительным искусством входит в состав федерального образовательного стандарта и присутствует как дисциплина в учебном плане всей средней школы (новый федеральный стандарт). Оба вида искусства занимают явно привилегированную позицию среди других искусств (хореография, театр и экранные искусства, например, вовсе не включены в состав обязательных учебных дисциплин и в лучшем случае могут рассчитывать найти свое место в системе так называемого дополнительного образования). По значимости, правда, музыка и ИЗО серьезно уступают в школьном учебном плане литературе, но если учесть преимущественно нехудожественную направленность предмета «Литература», можно считать, что сфера искусства репрезентирована в школе именно вышеуказанными двумя видами искусства.

Уже этот факт заставляет на современном уровне иначе осмыслять содержательную направленность художественных дисциплин. В ситуации «художественной недокомплектации» музыка и ИЗО обязаны возложить на себя бремя интегративных учебных дисциплин и ориентироваться на полихудожественное воспитание школьников. Идеи интегративности и полихудожественности достаточно распространены в педагогическом дискурсе последних лет. И в самом учебном процессе все чаще приходится сталкиваться со спонтанными «выходами» из рамок узко музыкальной педагогики. Так возникают проекты «музыкальной живописи», музыкального театра, музыка соединяется с ритмопластикой и танцем и т.д. Все насущнее встает проблема перехода от эпизодичности и спонтанности в использовании полихудожественных и интегративных педагогических технологий к последовательному их развитию, к созданию принципиально интегративных программ, способных трансформировать ныне существующие художественные («узкоцеховые») дисциплины и превратить их в подлинную область общехудожественного воспитания. Возможно, речь может идти о разработке единой, но внутренне вариативной, состоящей из различных модулей дисциплины «Искусство», которая была бы способна ввести школьника в многообразный мир художественного творчества и помочь ему найти свою область приложения творческих сил. Однако вернемся в сегодняшнюю педагогическую практику, трактующую школьные музыкальные занятия как изолированную ветвь художественного воспитания. Основной целью учебной дисциплины «Музыка», судя по содержанию подавляющего большинства программ, является воспитание художественного вкуса на основе знакомства с лучшими образцами музыкального классического наследия. Практическая реализация этой вызывающей всяческое уважение целевой установки ставит нас перед двумя (как минимум) важнейшими проблемами.

Первая связана с соотношением желаемых и действительных результатов. Социологические исследования и даже просто «несоциологическое» общение с выпускниками школы показывает, что классический эстетический вкус не является их безусловным достоянием. Музыкальные склонности и интересы недавних школьников лежат в иной сфере, порой никак не соприкасающейся с классическими образцами. В лучшем случае остается в сознании теоретическое представление о культурных приоритетах и необходимости конъюнктурной подстройки (на уровне словесных деклараций) под вкусы учителей. Абитуриенты, приходящие в вуз, охотно и бодро заявляют о приоритетной значимости классического музыкального наследия, но при этом не в состоянии продемонстрировать знание этого наследия и подлинную

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

заинтересованность. И дело здесь не в плохой памяти, а в том, что их фактические пристрастия принадлежат совсем другому наследию, которое профессионалы-эксперты не спешат причислить к классике. Надо признать, что не школьное образование, а столь часто и огульно порицаемая им массовая культура в лице «низких» музыкальных жанров (фанатами которых и являются наши школьники) гораздо успешнее справляется с задачей приобщения молодежи к ценностям музыкальной классики и фольклора. Многочисленные эстрадные обработки музыкальных произведений прошлых эпох, активное включение фольклорного (порой аутентичного!) материала в современные шлягеры оказывают куда более действенное влияние на музыкальный опыт молодежи, в который с легкостью входит и находит непосредственный отклик в душе интонационная сфера григорианского хорала и музыки эпохи Ренессанса, традиционные стили японской, индийской музыки и т.д. и т.п. Педагогическая практика принципиально игнорирует тот музыкальный материал, который определяет нашу повседневность. Музыкальная педагогика не пытается идти от жизни (быта), постепенно поднимаясь к высотам человеческого духа. А ведь нельзя поить человека только дистиллированной водой. Медициной давно доказано, что это принесет только вред человеческому организму. Аналогичный вред таит в себе и «дистиллированная музыка».

Вторая проблема касается практической значимости приобретенных школьниками на уроках музыки знаний. Не секрет, что сложившиеся в нашей педагогике методики склонны даже практические дисциплины трансформировать в теоретические. Не столько нахождение и применение знаний-умений, сколько накопление сведений – вот преобладающая модель образовательного процесса. Для школьных музыкальных занятий это имеет весьма печальные последствия, поскольку переводит живое, творческое общение с искусством в школярское заучивание «учебного материала» (знать классические произведения, имена композиторов, музыкальные термины и т.д.). Конечно, практическое музицирование всегда требует определенного материального обеспечения – музыкальных инструментов, а теоретическое обучение в этом смысле предельно удобно для педагогов-организаторов учебного процесса. Однако это несомненное удобство ведет к весьма существенным потерям в музыкальном развитии обучающихся, а нередко и к прямо противоположным педагогическим результатам: не приобщению, а отвращению от музыки (точнее от тех ее форм, к которым как раз и прививается вкус). Современный технический прогресс предоставляет нам совершенно уникальную возможность воспользоваться формами

электронного музицирования, позволяющими учащемуся «прикоснуться» к безбрежному морю звукового материала и самому стать музыкантом-творцом. В условиях всеобщей компьютеризации оснащение школьных (и домашних) компьютеров необходимыми музыкальными программами и миди-клавиатурой является не столь дорогостоящим делом, как покупка и обслуживание музыкальных инструментов, а педагогическая выгода от этого способна перекрыть все проблемы, связанные с внедрением новых педагогических технологий. Здесь не место останавливаться на сложностях внедрения новых технологий (самая большая из них – подготовка соответствующих педагогических кадров), речь идет о поиске новых векторов развития музыкального образования. Внедрение музыкально-компьютерных технологий в образование – один из главных векторов современного процесса. Нельзя игнорировать в рамках музыкальной педагогики тот мощнейший педагогический инструмент - компьютер, который сегодня стоит в центре общественного внимания и с такой быстротой заполняет культурное пространство нашего повседневного бытия.

Для профессионального музыкального образования проблема освоения музыкально-компьютерных технологий, казалось бы, не стоит столь остро. Однако можно с уверенностью утверждать, что новые технологические возможности и здесь способны изменить и значительно интенсивировать образовательный процесс. Как использовать новые технологии – зависит от конкретных специальных методик. Музыкальный компьютер для пианиста, дирижера, музыковеда, композитора и т.д. может выполнять разные функции, но он, несомненно, должен будет войти в их профессиональную деятельность.

Если говорить о традиционных формах и содержании профессионального музыкального образования, то нельзя не выделить одну важную сторону этого образования, которая касается всех музыкантов и которую можно обозначить как музыкальную культуру или музыкальный кругозор музыканта. Мы живем в эпоху глобализации, когда казавшийся ранее необъятный мир воспринимается как довольно тесная коммунальная квартира, где ее обитателям приходится постоянно сталкиваться и взаимодействовать. Мировая культура, еще недавно представлявшаяся музейным набором уникальных сосудов с разной степенью дороговизны содержимого, но обязательно с непроницаемыми стенками сегодня превращается в единый бурлящий котел. Еще недавно, говоря о музыке вообще, мы справедливо имели в виду исключительно музыку европейскую и могли не замечать музыкального опыта иных культур. Теперь под музыкой нельзя не понимать музыку мировую, а это обязывает к обладанию

совсем другим кругозором и слушательским опытом. Между тем наше «классическое» (во всех смыслах – и в смысле традиционности и в смысле узкоориентированности) образование продолжает упорно стоять на позициях европоцентризма. При этом и европоцентризм предстает в усеченном виде, поскольку учитывается только новоевропейский (XVII-XIX вв.) опыт, а, скажем, средневековье и (что еще более странно) современность остаются «за бортом». В результате классический эталон оказывается некой вневременной универсальной догмой, но уже изрядно устаревшей, покрытой некоторым слоем музейной пыли (как бы нас не уверяли ревнители традиций в нетленной свежести). Добавим к этому не только музыкальный, но и общехудожественный кругозор, и картина может получиться не слишком привлекательной. Ибо никто так не уверен в своей самодостаточности, как музыканты, а профессиональное музыкальное образование эту уверенность только поддерживает. Отсутствие историзма в восприятии музыкальных явлений сочетается в результате с почти полным непониманием «встроенности» музыкальной истории в общий художественный процесс и разнообразной зависимости музыкального творчества от других художественных сфер…

Мы выделили самые «горячие» проблемы современного музыкального образования. Нетрудно заметить, что в области и общего и профессионального образования эти проблемы имеют единые корни, обусловленные характером культурной ситуации, в которой мы находимся. Требования, выдвигаемые этой ситуацией перед образованием сводимы к короткой формуле: освоение современных технических возможностей (технологий) и усвоение новых мировоззренческих установок (культурного кругозора).

М.Л. Космовская

Музыкальное образование в ракурсе изменяющегося сознания России

Революция сознания, свершившаяся в 1990-х годах в нашей стране, не могла не отразиться на отношении новых поколений к искусству. На вопрос: «Что значит музыка для вас?», при анкетировании 9–10 классов школы-лицея №21 города Курска были получены такие ответы:

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

«Помощник в тяжелое, душевное время. Друг в счастливые минуты жизни» (Татьяна Ш.); «Средство познания себя» (Вероника М.), «Это то, что меня окружает каждый день и то, без чего жить не могу. Музыка – поддержка расшатанным нервам, помощь в трудной ситуации» (Ольга Б.); «Музыка – это что-то необъятное и непознанное, без чего я не представляю свое существование» (Юрий Г.); А Киселева Даша, известная в Курске как юный композитор и почти уже решившая посвятить свою жизнь экономике, написала: «Это жизнь для меня. Жизнь то печальная, то веселая, то глубокая, то примитивная… Музыка – это необычайно интересно. Я думаю так: Конец музыкального произведения похож на видимый горизонт: подлетаешь туда – и снова видишь бесконечное пространство, ограниченное лишь мнимой чертой…»

Музыка – как способ познания своего Божественного предназначения и самого себя ни в коей мере не ассоциируется у старшеклассников с теми уроками, которые носили это название. Урок музыки в сегодняшней школе остается проблемой проблем и об этом читаем: «Урок музыки – это нудистика. Не понимаю, зачем нам по сто раз слушать биографии композиторов и слушать дореволюционные пластинки» (Ирина Е.); «Для меня музыка, если честно, являлась в расписании лишним уроком» (Михаил Г.); «На уроке музыки мы пели скучные, неинтересные песни и учили много о композиторах» (Лидия Т.). Для проведения среза, выявляющего отношение современных подростков к урокам музыки были избраны два экономических класса и историко-литературный. Любопытно, что в процентном отношении негативных ответов было одинаковое количество в каждом из классов: 25% детей. Полученные данные можно считать фактом отношения к урокам музыки вообще в городе: в 9 класс школы-лицея конкурсный отбор детей со всего города… И это – лучшие ученики, пришедшие из, как правило, гимназий и центральных школ!

Еще более настораживают ответы на вопрос «Чем занимались на уроках музыки?»: «Часто прикалывались над учителем» (Дмитрий А.); «Отдыхали, баловались и разучивали новые песни» (Антон Б.); «Редко сидели на месте, за что и получали двойки» (Михаил Г.); «Бессмысленно записывали тексты песен» (Алексей П.); «Доучивали уроки, следили за будильником на инструменте: когда эта тонкая, длинная, изящная японская стрелка достигнет конца урока…» (аноним).

Что же привело к столь плачевным результатам, к тому, что музыка стала столь необходима подросткам, а уроки остались нелепым воспоминанием?

Хотелось бы выделить две, как видится, наиболее актуальные проблемы, без решения которых невозможно изменить создавшееся

положение.

Во-первых, отношение к музыке. Она не может и не должна быть средством. Музыка – таинство, чудо, которое невозможно ни постичь, ни разгадать. К нему можно только прикоснуться, приблизиться, встретиться и сохранить в душе воспоминание… Не об этом ли задумывался Д.Б. Кабалевский, когда, в предисловии к своей программе, почти 30 лет назад для всей советско-российской музыкальной педагогики возродил слова Б.Д. Асафьева: «Музыка – искусство, а не научная дисциплина, которой учатся и которую изучают». Только новое философское осмысление предназначения музыки не как «отражения жизни в звуках», а как Божественного откровения, данного людям на языке, едином для всех стран и народов мира, может способствовать возрождению былого высочайшего культурного уровня России. В противном случае, то, что в прошлом было лекарством души и тела или духа души по В.В. Вейдле [1], так и будет, как в XX веке, низведено на роль второстепенного предмета общеобразовательной школы, некой «приправы» к реалиям жизни.

Во-вторых, современная звуковая среда. В XX веке утрачены не только азы исконной культуры, но, что еще более существенно – коррозии подвергся интонационный строй русского бытия. С выведением из русской жизни аскетизма духовного пения, к которому приобщались все слои населения с раннего детства на протяжении тысячи лет, интонации площадной брани стали нормой общения. А вместе с тем и нормой мышления… Русский человек до 1917 года проживал земную жизнь в синтезе интонаций энергетического фонтана родного фольклора и неизменной уравновешенности православных песнопений. Именно сочетание безудержанности народных песен и строгости духовной музыки и рождало тот неповторимый синтез, воспитывавший непобедимый русский дух, составлявший для всего мира Святую Русь.

Как же преодолеть современный кризис музыкального образования? Это невозможно сделать созданием отдельных концепций и программ: необходимо объединение научно-музыкальных сил России для обобщения и обмена опытом. И эту мысль следует подчеркнуть особо: не только в Москве и Петербурге изобретаются новые, интересные и прогрессивные формы и методы работы. Провинция, или как теперь принято говорить, регионы, работают не менее творчески и, поставленные в нынешние условия, когда, к примеру, в вузе приняты стандарты второго поколения, а нет ни программ, ни учебников (почти), каждый преподаватель, по каждой дисциплине становится новатором. Такие конференции-семинары-курсы под эгидой учебно-методического объединения по музыкальному и художественному образованию МО могли бы проходить в любом городе, а

обобщения даваться на итоговых научных конференциях, подобных настоящей. Эту проблему надо решать незамедлительно, ведь каждый год мы выпускаем новых учителей музыки, которые идут к детям, а, как известно, ошибки в образовании передаются по наследству, из поколения в поколение, но уже в геометрической прогрессии…

Библиографические ссылки

1. *Вейдле В.В.* Умирание искусства: Размышления о судьбе литературного и художественного творчества. – СПб., 1996. – С.116.

Н.А. Терентьева

Духовная парадигма в истории музыкального образования

Традиции музыкального образования, его гуманистическая направленность восходят к глубокой древности. Благодаря силе воздействия на людей, музыке приписывали магическое и воспитательное значение. Так, в различных программах обучения, существовавших на Древнем Востоке, музыкальному образованию уделялось первостепенное значение наряду с письменностью, математикой и ораторским искусством.

В основе понимания музыки в Древней Индии лежит, прежде всего, убеждение философов в эмоциональной, эстетической по своей сути природе музыкального искусства. Музыкальное просвещение считалось сродни мудрости (в частности в трактатах «Музыкальная грамматика» Иранянара, «Сангитаратнахара» Шаригадевы, «Натьяшастру» Бхарате).

Сведения о музыкальной культуре Древнего Китая дошли до нас в наиболее полном объеме, так как сама музыка была социальным институтом. Музыка использовалась как мощный фактор управления государством и как средство воспитания человека. Так, согласно концепции, изложенной в трактатах «Книга этики», «Беседы и суждения» выдающегося философа Конфуция (VI в. до н.э.), образование нужно

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

начинать с поэзии, затем развивать молодого человека путем совершенствования в нормах поведения, а также на основе серьезного постижения музыки, способной оказать на него глубокое воздействие.

Одна из принципиальных особенностей античного образования состоит в органическом единстве нравственных и педагогических норм. Величайшее завоевание культуры и образования Древней Греции – учение об этосе, причинных связях между музыкой и духовным, эмоциональным миром человека (триединство «музыка-жизнь-человек»). Учение об этосе легло в основу всей педагогической теории греков классической эпохи. Синонимом понятия «образованный человек» стало «мусический», т.е. получивший богатое интеллектуальное и эстетическое воспитание, причем в центре педагогического мироздания находилось музыкальное просвещение. Развивая античную теорию «подражания» природе, Аристотель разработал понятие «завершение» («искусство завешает то, что природа не в состоянии произвести»); тем самым он утверждал творческую роль художника, в котором видел духовного наставника юношества. Музыкальные школы появились во времена Аристоксена. Все программы обучения признавали одинаково ценным развитие музыкального мышления.

Влияние античности на последующую эволюцию музыкального образования трудно переоценить: впервые были выработаны основные понятия музыкальной теории, намечены критерии художественной содержательности музыкальных произведений; пифагорейцами создано учение о взаимосвязи музыкальных произведений и космических пропорций; исследована в трудах Платона и Аристотеля сущность музыкального этоса.

Красной нитью почти через все древнерусские сочинения проходит мысль о том, что музыка – это наука, премудрость, искусство «небесного происхождения души человека». Художественно-эстетическая мысль Древней Руси выработала понятия, ставшие ключевыми категориями древнерусской культуры, такие как, образ, талант, мастерство; обосновала некоторые особенности этапов творческого процесса, в частности «внезапность» озарения. Яркой страницей в теории художественного творчества стало учение Нила Сорского о страстях. Он выделял несколько последовательных этапов: возникновение и развитие «образа» – «прилог», когда он «в сердце вносим», затем «сочетание», т.е. установление определенных ассоциативных связей, а также оценка «образа»; на третьем этапе происходило «приклонение души» – образ укоренялся в сознании, превращался в страсть, движущую поступками и действиями человека. Вокально-певческая и хоровая культура, благодаря решающей роли в деле

просвещения церкви, определила во многом направление развития музыкального образования в России и в последующие века.

Гуманистическая направленность музыкальной педагогики Ренессанса обусловила цель и задачи музыкального образования, в котором должны были сочетаться эстетические и этические начала (принцип, заимствованный от античности). Музыкант должен был обладать не только теоретическими музыкальными знаниями, но и солидной общенаучной эрудицией, владеть риторикой, диалектикой, грамматикой, древними языками. «Музыка занимает центральное место в человеческом познании, слух доминирует по своему значению, и вообще над другими чувствами человека» (Глареан). В эпоху Возрождения служение искусству воспринималось как высокая духовная миссия; возрос интерес к художнику как к личности; появились первые биографии композиторов. Устои, заложенные в эпоху Ренессанса, не только не потеряли своей значимости в XX столетии, но и обрели особое звучание в контексте современного музыкально-педагогического образования, в частности: идея целостности восприятия человеком мира и себя в этом мире; признание за музыкальным искусством фактора имманентного познания человеческих чувств, эмоций, а за музыкальным образованием — приоритета в процессе становления личности; в обращенности музыкальной педагогики к проблемам духовного развития молодежи.

В конце XVII века и первых десятилетиях XVIII века в различных странах началось формирование нового типа культуры, определившего эволюцию музыкального искусства и педагогики. «Век разума», «Век философов», «Эпоха света» – так оценивали XVIII век деятели культуры стран Центральной и Юго-Восточной Европы. Во-первых, ярко выражено стремление к универсализму, гармоническому развитию человека, понимаемому как симбиоз общекультурных, профессиональных и гражданских позиций. Во-вторых, постулат творческой личности проникнут, как и в эпоху Ренессанса, духом свободолюбия. В-третьих, деятели эпохи Просвещения (Вольтер, Д.Дидро, Д.Лессинг, Г.Гельвеций, Ж.-Ж. Руссо, И.Г.Песталоцци, Р.Декарт, Ж.Гудон, К.Глюк, И.С. Бах и его сыновья) обосновали связь искусства и жизни, способность музыки «очищать» общественные нравы. Афоризм Ж.-Ж. Руссо «человек велик только своими чувствами» выражал одну из примечательных социальных сторон XVIII века.

Подготовка всесторонне развитого музыканта-импровизатора-педагога – характерная особенность эпохи Просвещения. Петровские преобразования качественно повлияли на систему музыкального обучения в России; оно приобрело широкий общественный характер. Появилась новая для страны социальная категория – артист – исполнитель. Профессионализация обучения, в

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

свою очередь, определила формирование композиторской школы. К концу XVIII столетия в России сложилась уникальная система музыкального образования, которая охватила различные слои русского общества. Ведущими задачами русского просветительства в России XVIII в., стали художественное воспитание слушателя, приобщенного к «высокому» искусству большого круга любителей музыки и одновременно – создание условий для оптимизации музыкального профессионализма. Во многих учебных заведениях широкого профиля (женские институты, кадетские корпуса, губернские гимназии) вводились обязательные занятия музыкой. Фундаментальность постановки музыкального просвещения не только любителей музыки, но и будущих профессионалов имела, безусловно, прогрессивное значение для развития музыкальной культуры. Принципиальную роль в становлении отечественной музыкальной культуры XIX в. сыграло Русское Музыкальное общество (РМО), ставившее своей целью «развитие музыкального образования и вкуса к музыке в России и поощрение отечественных талантов». Создатели и педагоги первых русских профессиональных консерваторий стремились выработать такую систему обучения, которая помогла бы дальнейшему подъему национального искусства.

Именно в XIX веке определилось новое направление в русской музыкальной педагогике — создание учебных заведений по специальной подготовке дирижеров–хоровиков, в частности Регентские классы Придворной Певческой Капеллы и Московское Синодальное училище. Дирижерско-хоровое воспитание тесным образом было связано с практикой музицирования, основанной на актуализации «интонационно-слуховой культуры», открытой для воспитания классической и народной музыки.

Вторая половина XX столетия — это не только эпоха динамичного прогресса в области музыкальной культуры, но и особенно противоречивая ситуация в развитии музыкального искусства и педагогики. Нарушены принципиальные для приобщения человека к культуре формы и способы, в том числе механизмы передачи ценностей – идей, убеждений, взглядов, жизненных принципов, идеалов. Существующие в настоящее время образовательные маршруты недостаточно эффективны: духовные идеалы нельзя обрести тем же путем, каким обретаются знания.

Среди множества актуальных проблем, назревших в отечественном музыкальном образовании, первостепенной является проблема подготовки учителя музыки. Жизнь достаточно красноречиво доказала, что отсутствие стабильного высококачественного уровня преподавания музыки в общеобразовательной школе, дефицит талантливых, многогранно эрудированных специалистов-просветителей, привели к падению

музыкальной и более того — духовной культуры общества.

Болевые узлы существующего музыкально-психолого-педагогического образования, проистекающие из традиционного взгляда на профессию учителя музыки как нечто второстепенное по сравнению с исполнительством, очевидны:

общеизвестно, что ортодоксальный стиль подготовки музыканта в консерватории и институтах искусств прежде всего базируется на музыкально-исполнительской основе, на музыковедческих и искусствоведческих знаниях, на скромном приобщении к новейшим педагогическим технологиям, основам саморазвития личности, принципам моделирования и прогнозирования образования, психодиагностике. Таким образом, доминантой образовательно-профессиональных программ не является формирование педагогической профессионализации музыкального мышления;

не ставятся во главу угла задачи всемерного раскрытия созидательных сил музыканта-педагога. Собственно широкая образованность, исследовательские способности, просветительские качества не определяют в массовой практике самоценность музыканта. В реалии социальное поле его жизнедеятельности ограничено узкими «цеховыми» рамками.

Однако особенность образовательной ситуации в музыкально-педагогических вузах состоит в том, что разработка современной идеологии подготовки специалиста в области общей музыкальной педагогики переживает особо сложный период исканий и реформации. Имеет место: 1) унификация стандартов без учета специфики обучения и постижения музыкальной культуры; 2) фрагментарность стратегической подготовки учителя музыки, направленной в основном на совершенствование методики преподавания отдельных дисциплин, методов и приемов без создания целостной системы образования, призванной обеспечить в настоящее время принципиальную перестройку образовательного процесса; 3) установка на методический уровень познания явлений педагогической действительности, в то время как социум выдвигает требование методолого-диалектического видения современных технологий в области музыкального просвещения, умения прогнозировать образовательные маршруты; 4) освоение искусства без оптимизации собственно творческих усилий учащихся и студентов; 5) разрыв между концептуальными инновациями в сфере общей педагогики и музыкальной; 6) традиционная ориентация на монофункциональное назначение учителя музыки, фетишизация узкопрофессиональных методико-рецептурных ценностей; 7) рассогласованность внедрения новаций (программы, учебные планы) в образовательных школах и на музыкально-педагогических факультетах.

Как небо от земли, далеко отстоят духовно-содержательные принципы музыкального воспитания и образования от формальных. Настоящая концепция [1] ставит акцент на первых, но не отвергает и последних; не отказывается от всего того, что наработала педагогика от времен Яна Амоса Коменского до современности. Духовно-нравственная и культуросозидательная направленность оберегает музыкальную педагогику от культурорастлительного поворота.

Справедливо мнение профессора Г.М. Цыпина о том, что в отличии от России за рубежом другие «правила игры», начиная от общественного статуса музыканта и кончая тем заработком, который получает учитель музыки в школе. Достаточно хорошо известно какова цена учителя музыки в школе во Франции, в Англии, в Соединенных Штатах. «Мне приходилось в США быть в одной музыкальной школе (там музыкальная школа — это высшее учебное заведение), которая в том числе готовит и учителя музыки для общеобразовательных школ, колледжей и т.п. Очень престижно, очень почетно! Туда приходят люди, которые имеют уже дипломы других учебных заведений. Они приходят получить второе высшее образование, потому что эта профессия любимая, престижная и очень хорошо оплачиваемая. Должно многое измениться в нашей жизни, в нашей стране в отношении культуры. Тогда изменится и сама подготовка, а сегодня она соответствует той действительности, которая есть» [2, с.99].

Музыкально-педагогическое образование, исторически входившее в России в понятие «музыкальное образование», в иерархии профессиональных музыкальных ценностей в XX столетии оказалось на второстепенном месте. Узкопрофилированная подготовка учителей музыки, осуществляемая на музыкально-педагогических факультетах, а также композиторов, музыковедов, исполнителей в вузах искусств не привела к взаимному объединению этих органично связанных процессов. Однако именно музыкальное образование является, по существу, показателем духовного состояния общества, принципиальным фактором его гуманизации. «Законы музыки — законы жизни».

Библиографические ссылки

1. См. в частности: *Терентьева Н.А.* Концепция высшего музыкально-педагогического образования. Экспериментальный учебный план. Л., 1991; *Терентьева Н.А.* Высшее многоуровневое музыкально-педагогическое образование: Учебное пособие. СПб., 1994; *Терентьева Н.А.* Теоретические основы высшего музыкально-педагогического образования. СПб., 1996.
2. Геннадий Моисеевич Цыпин (к 70-летию со дня рождения)//Преподаватель. 2001. №6

В.П. Сраджев

Современные проблемы теории и практики музыкального образования

Теория музыкальной педагогики охватывает различные направления музыкального образования. Призванная обслуживать учебный процесс, она вносит достойный вклад в музыкальное обучение.

Вместе с тем, на этом многообразном фоне едва различимы работы, ставящие своей целью рассмотреть проблемы музыкального обучения в аспекте целостной системы, осмысливающие различные грани учебного процесса с позиции ее функционирования. И лишь единичные исследования изучают музыкальное образование как систему. Среди них обращают на себя внимание работы В.И. Горлинского [1], А.Н. Якупова [2], А.С. Гасикова [3], О.О. Бороздиной [4].

В противовес разработкам, продолжающих «дальнейшее совершенство» методики музыкального обучения, решающих многочисленные локальные задачи, системный анализ музыкального воспитания вскрывает глубокие противоречия лежащие в основе общего и специального музыкального образования, высвечивает слабую скоординированность его звеньев, разрозненность научных исследований, служащих основанием для практической педагогики. Часть вскрытых противоречий справедлива для общего, другие для специального музыкального образования. Но самые серьезные проблемы, связанные с адекватным целеполаганием, характерны для всей системы в целом.

Если в этом аспекте рассмотреть общее и профессиональное музыкальное образование, то вскроются поразительные факты. Возьмем систему профессионального музыкального образования. Из популярного в прошлом веке учебника по методике обучения игре на фортепиано А.Д. Алексеева мы знаем, что система музыкального образования это музыкальные учебные заведения, приспособленные для выполнения задач музыкального воспитания и обучения. Они имеют структурную организацию, в которой «низшее звено составляют детские музыкальные школы. ... Их назначение — музыкальное воспитание всех детей и подростков ... и выявление наиболее способных учеников и их подготовка для поступления в училища. Среднее звено советского музыкального образования — училища, — их задача – готовить исполнителей ансамблистов средней квалификации и педагогов детских музыкальных школ». Высшее звено – «консерватории, готовящие исполнителей высшей квалификации –

солистов и ансамблистов, а также педагогов училищ» [5]. В наше время часть музыкальных училищ превратилась в училища искусств, в колледжи, наряду с консерваториями возникли институты искусств, музыкальные академии и т.д. В этих учебных заведениях модернизируются учебные программы, планы, вводятся новые предметы. Но основные стержневые характеристики обучения остались без изменения.

Если с этих позиций подойти к оценке системы музыкального образования, то выяснится: звенья «единой» системы музыкального образования не имеют общей цели. По официально заявленным задачам:

– музыкальные школы заняты музыкальным воспитанием детей и подростков, подготовкой наиболее перспективных учеников к профессиональному образованию;

– училища готовят исполнителей ансамблистов средней квалификации и педагогов детских музыкальных школ;

– консерватории – исполнителей высшей квалификации – солистов и ансамблистов, а также педагогов училищ.

Но если у звеньев системы не только разные задачи, но и отсутствует единая общая цель, подчиняющая деятельность структурных единиц для достижения общего результата, если система, по сути дела, не имеет устойчивых обратных связей, то можно ли сумму учебных заведений назвать системой?

Вместе с тем, считать, что музыкальные школы, училища и вузы работают совершенно обособленно нельзя. В их деятельности есть элементы, являющиеся общими для всех учреждений, и в этой части, они системно организованы. В чем же это проявляется?

В реальной жизненной практике музыкальные школы стремятся к возможно более высокой музыкально-исполнительской подготовке своих учеников. Успешность обучения в ДМШ определяется по уровню исполнительского мастерства юного музыканта. По этим же критериям оценивается работа педагога. Высоким педагогическим результатом считается успешное выступление воспитанника на конкурсах, экзаменах, концертах и т.д. Если же педагог не имеет в своем активе лауреатов, а привил ученикам «всего лишь» любовь к музыке, то эти усилия остаются вообще вне сферы внимания руководства школ.

Схожая картина наблюдается в музыкальных училищах. Несмотря на многообразие декларируемых целей учебного процесса, ведущей, несомненно, оказывается профессиональная исполнительская подготовка студента. Именно эта сторона оказывает наибольшее влияние на оценку работы и педагога и студента. Чем будет заниматься и как работать выпускники училищ в музыкальных школах – этот вопрос, как правило,

становится главным – сколько учеников поступит в консерваторию, основным критерием профессионального отбора которой является исполнительская квалификация. Ситуация полностью повторяется и в консерватории. И там большая часть усилий уходит на профессиональную подготовку музыкантов-исполнителей высшей квалификации.

Таким образом, реальная деятельность системы ДМШ – училище – вуз еще более сужается и может быть сведена к задачам подготовки профессиональных музыкантов-исполнителей классической музыки. В результате, одна из самых мощных систем музыкального образования работает на реализацию весьма узкой задачи. Тут же возникает вопрос: сколько музыкантов-исполнителей нужно для страны? И второй, кто будет решать главную задачу музыкального образования: развитие музыкальной культуры общества?

На уровне постановки целей имеются серьезные проблемы и в общем музыкальном образовании. Так О. Бороздина определила значительное *«расхождение между заявленными в программах целями и той целью, которая должна быть достигнута в соответствии с логикой обучения»* [6]. Подобное противоречие негативно отражается на деятельности всей системы музыкально-художественного воспитания, что имеет самые серьезные социальные последствия. Следовательно, первоочередной задачей теории музыкальной педагогики становится определение адекватных целей для системы музыкального образования.

Но для того чтобы выявить социально-важные цели необходимо проведение системных исследований. Только после теоретического анализа сложившейся в наше время ситуации, учета многообразных социально-экономических и музыкально-педагогических факторов можно дать объективную оценку общему музыкальному образованию, определить его цели и пути их достижения. Результаты исследований покажут эффективность работы системы музыкального образования, помогут ответить на вопрос: ее нужно совершенствовать или реформировать? Таким образом, *определение эффективности работы системы музыкального воспитания становится на данном этапе важнейшей и первоочередной задачей теории музыкальной педагогики.*

При определении целей музыкального образования необходимо учесть грядущие изменения в сфере художественно-исполнительской и творческой жизни, способные внести значительные коррективы в учебный процесс. Прежде всего, речь идет о техническом прогрессе, властно вторгающемся в сферу художественного творчества и способном качественно изменить содержание учебного процесса системы общего и профессионального образования.

Библиографические ссылки

1. *Горлинский В.И.* Модернизация системы музыкального воспитания и образования в современной России: актуальные проблемы переходного периода. М., 1999.
2. *Якупов А.Н.* Теоретические проблемы музыкальной коммуникации. М., 1994; Музыкальная коммуникация. Вопросы теории и практики управления. Москва-Новосибирск, 1993.
3. *Базиков А.С.* Музыкальное образование в современной России. Тамбов, 2002.
4. *Бороздина О.О.* Музыкальное образование в школе: планы и реальность. Елец, 2003.
5. *Алексеев А.* Методика обучения игре на фортепиано. М., Музгиз, 1961, С. 9 - 10.
6. *Бороздина О.О.* Музыкальное образование в школе: планы и реальность. Елец, 2003, С. 114.

Е.А. Зайцева

Применение новых технологий при взаимодействии учреждений образования и культуры в художественно-эстетическом воспитании детей

«Будь нашим спасителем, музыка!»
Н.В. Гоголь

В связи со значительно изменившимися экономическими условиями в стране за последние 10 лет, существенно изменились и условия деятельности дополнительного художественного образования. Катастрофическое уменьшение числа здоровых детей, перегрузки в общеобразовательной школе, резкий демографический спад, напряженное финансовое положение в семьях способствовали падению интереса у родителей и детей к художественному образованию. И, как следствие, значительное уменьшение числа детей, поступающих в детские школы искусств. Все это вызывает, с одной стороны, – профессиональную нереализованность педагогического состава (педагоги вынуждены учить «всех желающих» без учета индивидуальных способностей), с другой стороны – обедняется подготовленная «слушательная» среда, что ведет к разрушению устойчивости в нравственной, духовной сфере формирования и развития личности.

В наиболее неблагоприятных условиях в этой ситуации оказались

дети, проживающие в сельской местности. Удаленность от культурных центров, недоступность к художественным ценностям, устаревшая материальная база в учреждениях образования и культуры, межведомственные барьеры, затрудняющие общение между учреждениями, отсутствие единого пространства для применения полученных навыков, часто делают активного ребенка «заложником» собственных увлечений, а пассивного, неуверенного отодвигают в сторону, лишая возможности самореализации. И нередко в таких случаях роднее для ребенка становится негативная среда. Добрую половину своего детства наши дети проводят в школе. Какую часть из этого огромного количества времени они используют для общения с прекрасным, для зарождения и воспитания чувств, эмоций, душевных качеств?.. Думаю, что крайне малую. Современное общество захлебывается от безнравственности, жестокости и насилия, а дети продолжают воспитываться на компьютерных «стрелилках» и «звездных войнах». К сожалению, рамки школы искусств или творческого детского коллектива не дают возможности привлечь к процессу художественного творчества большое количество прежде всего «проблемных» детей, они не формируют единое пространство для реализации полученных навыков, так как разрозненны, разобщены. Такая возможность появляется только при массовом, желательно 100% охвате детей микрорайона или небольшого города художественно-эстетическим воспитанием. И в этом случае идеальным местом становится общеобразовательная школа, где путем согласованности общих задач, целей и методов можно воздействовать на большую массу детей (а, значит, еще и родителей), формируя здоровый социум, проводя идеи духовности и нравственности.

Проект «ЭСТКОМ» явился результатом двадцатилетней работы автора и творческого коллектива педагогов с детьми, различными по способностям и степени одаренности. В реализации проекта использован опыт по развитию творческих способностей в области хореографии, хорового и сольного пения, песенного творчества, навыков практического инструментального музицирования. Данный проект позволяет комплексно подойти к решению вопросов эстетического, нравственного, патриотического, духовного воспитания, как конкретной личности, так и целого пласта социума, способного влиять на общую социальную ситуацию, микроклимат в отдельном микрорайоне или в целом поселении.

Цели проекта:

– преодоление межведомственных барьеров в эстетическом, нравственном, патриотическом воспитании детей;
– создание единого пространства для активной деятельности детей в

различных сферах художественного творчества;
- предоставление возможности максимально большему количеству детей включиться в процесс художественного творчества;
- формирование особой, устойчивой среды, использование творческого потенциала личности, как одного из важнейших факторов для профилактики антисоциальных явлений, в том числе наркомании и ВИЧ/СПИДа.

Методы осуществления проекта:

1 этап – формирование комплекса «средняя школа – школа искусств» путем открытия серии классов общего эстетического развития для учащихся начального звена;

2 этап – формирование комплекса «сад – средняя школа – школа искусств» с включением в эту схему социальных детских учреждений (детский дом, коррекционная школа-интернат и т.д.);

3 этап – расширение сети классов общего эстетического развития для учащихся с 5 по 9 класс общеобразовательной школы; углубленное изучение дисциплин эстетического цикла идет параллельно с увеличением числа обучающихся.

Организующим звеном в системе проекта является предмет «Музыка», программа которого построена по методу доцента СПб консерватории Н.А. Бергер. Обучение музыке происходит на базе классов общеобразовательной школы с использованием групповых форм занятий и электронных клавишных инструментов. Отдельные элементы этого метода используются и в программах других предметов (система ритмического воспитания на уроке хореографии, пение ступеней во всех тональностях на уроке хорового пения и т.д.). Результаты семилетнего эксперимента при реализации данного проекта в п. Зеленоборский Мурманской области показали мощное воздействие программы по методу Н.А. Бергер на развитие творческих способностей, интеллекта, личностных качеств ребят, повышение мотивации к учебе. Игра в оркестре повышает коммуникативные навыки детей, способствует сплоченности и воспитанию чувства ответственности. В настоящее время в п. Зеленоборский подходит к завершению 2 этап реализации проекта «ЭСТКОМ».

Результаты получены следующие:
- сформировано новое отношение к художественному образованию со стороны родителей, населения, органов культуры и образования, факт нужности, целесообразности, необходимости проекта общепризнан;
- сформировано благоприятное единое пространство для занятий различными видами художественного творчества и реализации полученных навыков с учетом доступности и свободы выбора;

- все группы проблемных детей включены в творческий процесс, что позволяет наблюдать и корректировать поведение и управлять антисоциальными явлениями в среде детей, предупреждая их;
- в ходе реализации проекта разработаны творческие парадигмы событийных действий (фестивали, выставки, праздники, акции и т.д.), существенно подкрепившие основные направления проекта и существенно повлиявшие на общий микроклимат в поселке;
- при проведении мероприятий хочется отметить высокую организационную культуру, сформировавшуюся в детской среде, умение слушать и слышать, умение работать в коллективе, корректно и адекватно оценивая себя и товарища;
- общеобразовательные школы получили возможность проводить яркие качественные мероприятия с участием абсолютного большинства хорошо подготовленных детей;
- ДШИ получила доступ к широкому выбору детей по способностям, а преподавательский состав получил возможность к узкопрофильной самореализации;
- несмотря на усугубляющуюся наркологическую ситуацию в районе, в п. Зеленоборский на 01.09.2002. в детской среде ни наркоманов, ни ВИЧ-инфицированных не выявлено. Аналогичный проект сейчас начинает реализовываться в г. Устюжне Вологодской области.

В заключение хочется сказать следующее: Давно известно неоспоримое и многостороннее влияние искусства на жизнь и здоровье человека. В самой природе искусства лежат возможности возвращать силы и душевное равновесие, воспитывать, обогащать, защищать. Ведь благодаря даже просто усилению роли предметов художественно-эстетического цикла появляется возможность с помощью великой силы искусства, задействовав новые технологии, проводить идеи нравственности, гражданственности, духовности.

Е.В. Бизина-Аккерман

Основные положения теоретической модели музыкально-педагогического образования в поликультурном обществе в аспекте концептуального оформления поликультурного образования

В настоящее время получила активное развитие концепция поликультурного образования, которая основное внимание обращает на

создание общекультурного пространства обучения и воспитания, что наиболее актуально для стран со смешанным этническим составом населения и динамическими миграционными процессами, а также с все возрастающей мировой глобализацией.

Концептуальное оформление поликультурного образования в основном сложилось к началу 90-х годов. Хотя и сегодня, по целому ряду вопросов продолжает существовать широкий разброс мнений и суждений, что, вероятно, является нормальным явлением для периода становления любой теоретической концепции.

Представители этого направления в США К. Беннет, Дж. Бэнкс, Д. Голлник, К. Кэмбэлл, С. Ньето, Д. Садкер и М. Садкер, П. Тидт и А. Тидт, Е.Р. Холменс, Ф. Гинн и другие едины в том, что целью поликультурного образования является разработка образовательной политики, программ подготовки учителя, содержания образования, установление психологического и морального климата и отношений между всеми участниками образовательного процесса на всех его уровнях, при которых каждый школьник или студент, независимо от цвета кожи, разреза глаз, этнического происхождения и других отличий имел бы все необходимые возможности для своего интеллектуального, социального и психологического развития.

Исследователи данной проблемы в Германии М. Зайлер, Н.Г. Хессе, Д. Бендер-Шимански, Т. Фольк и другие, видят решение проблем в поликультурном образовании, во вдумчивом подходе к разнообразию, который воспитывает индивида быть менее монокультурным, готовым действовать в многообразии культурных систем и поэтому быть менее этноцентрированным.

Н.Б. Крылова под основной идеей поликультурного образования подразумевает отражение в образовании существования множества различных культур, которые развиваются на принципе диалога и взаимодействия, а также соотносительность и взаимосвязь различных культурных сред в сферах образования, управления образованием и образовательной политики.

А.П. Лиферов так определяет основную задачу поликультурного образования: помочь индивиду освоить три основных уровня ценностей – этнокультурных, общенациональных и общечеловеческих.

Хотя в настоящее время в отечественной и зарубежной науке накоплен достаточно разносторонний опыт, способствующий построению концепции поликультурного образования, однако такое направление как музыкально-педагогическое образование в поликультурном обществе остается до сих пор недостаточно разработанным.

В данном аспекте нам кажутся интересными исследования профессора Миннесотского университета Акосуа Аддо, посвященные влиянию межкультурного взаимодействия на детские песенные игры. Она показывает,

как отражаются внешние факторы глобализации на детском творчестве в процессе музыкальной игры. И приходит к выводам, что межкультурное взаимодействие в поликультурном образовательном пространстве стимулирует творческую деятельность на игровой площадке. Взаимопроникновение культур в мире положительно влияет на творческую оригинальность в процессе решения проблем музицирования. Дети создают новые песенные игры, основанные на том, что происходит вокруг, что является «свежим», «новым». Межкультурное взаимодействие способствует гибкости мышления, которое в свою очередь соотносится с оригинальностью, становится прогрессивной мотивацией для появления новых идей песенных игр. Взаимозависимая сущность творческого исполнения песенных игр и контекст должны быть представлены педагогом. Таким образом, Акосуа Аддо определяет положительное влияние межкультурного взаимодействия на музыкальное творчество детей и придает большое значение специальной подготовленности педагога для успешной реализации поликультурного образования.

Однако Акосуа Аддо отмечает, что межкультурное взаимодействие в разных странах (для разных национальностей) по-разному влияет на содержание, процессе обучения и изучения музыки. Здесь мы выходим на проблему культурной адаптации в процессе мультикультурного взаимодействия. Ведь данный процесс может привести к двум противоположным состояниям: ассимиляции и аккультурации. При ассимиляции культурная среда полностью потеряет свои исконные характеристики, но при этом заимствует новые состояния. Конечно, такое положение пагубно скажется на основных национальных, культурных, образовательных и общественно-социальных ценностях. Поэтому более приемлемым в данном случае является аккультурация, которая позволяет сохранить исконные традиции в процессе приобретения новых черт культуры. На сегодняшний день определить степень адаптации российской культуры по отношению к мировой достаточно сложно, однако существует хорошо осознаваемая тенденция к сохранению и бережному отношению того национального духовного пространства, которое и является основой воспитания.

Все вышесказанное имеет принципиальное значение для системы образования как одного из главных государственно-общественных институтов, ответственных за организацию этого общего духовного пространства, за духовное воспроизводство, функционирование и развитие общества как целого, за подготовку индивида (и поколения) к поликультурной реальности, за обеспечение возможности полноценной самореализации каждого индивида в ней независимо от его культурной принадлежности.

Совершенно очевидно, что поликультурное образовательное

пространство должно задавать российской высшей школе особый комплекс объективных научно-теоретических и практических педагогических проблем разного уровня.

Среди них это определение содержания теоретической модели музыкально-педагогического поликультурного образования (МППО), которое сводится к следующему:

надэтническое духовное музыкально-педагогическое пространство представляет собой: профессиональные представления и закономерности о музыкально-педагогической деятельности в этих условиях; знания о теории и практике культурологии образования; духовный аспект культурной среды музыкально-педагогического образования: целостное понимание культурных процессов и диалогическое познание художественной действительности;

содержательные компоненты музыкально-педагогического поликультурного образования включают в себя: знание основных идей, понятий, задач музыкально-педагогического поликультурного образования; умение выделять и вносить в содержание музыкального образования идеи, отражающие культурное многообразие мира, страны, этнической группы; умение организовать музыкально-педагогический процесс как диалог носителей различных культур во времени и пространстве; владение комплексом умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур;

педагогические условия, адекватные содержательным компонентам МППО, заключаются в следующем: музыкально-педагогическое поликультурное образование должно охватывать весь период обучения в вузе, поскольку процесс формирования этнического самосознания и духовных ценностей носит эволюционный характер; все предметные области музыкально-педагогического образования должны быть пронизаны идеей поликультурного образования, а не реализованы по принципу дополнительности.

Реализация содержательных компонентов МППО позволит сформировать профессиональные качества педагога-музыканта, способствующие активному, эффективному и творческому диалогу носителей различных культур в поликультурном образовательном пространстве, и, в конечном итоге, обеспечат возможность полноценного вхождения иноэтнической личности в единое надэтническое духовное пространство при сохранении органической духовной взаимосвязи с пространством родной культуры.

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

Л.М. Масленкова

Профессионалы профессионалам

Проблема всеобщего музыкального образования – это проблема экологическая. Речь идет о чистоте и богатстве нравственности, духовности подрастающего поколения, о нашем будущем.

На протяжении многих десятилетий в нашей стране обсуждаются вопросы, какими должны быть уроки музыки /пения?/ в общеобразовательной школе. Созданы многочисленные учебные пособия, написаны докторские диссертации, рождаются разнообразные системы обучения /авторские/, до сих пор обсуждается целесообразность системы Д. Кабалевского, а в большинстве школ состояние уроков музыки как было плохим, таким оно и остается.

Неестественным было бы представить, что дети не любят музыку. Вопрос, какую музыку они любят. Некоторые статистические исследования дают цифры: 20% школьников за классическую музыку, 80% - за «попсу». В сущности, если нет целенаправленного воздействия на юную душу, то такое положение вещей можно считать нормальным, так как «попса» - это сегодня бытовая музыка, это среда в которой дети повседневно пребывают, прибавим, что под нее хорошо танцевать /дискотеки!/, а классическую музыку надо, специально слушать. Где? и Когда? Где источник музыкальных впечатлений школьника? Радио, телевидение, концерты, улица.

Целенаправленное воздействие на ребенка может исходить лишь из двух источников: родители и школа. Прежде всего, дети слышат музыку, которая звучит дома. Существенным является вопрос о том, что могут дать детям сами родители: водят ли они детей на концерты, играет ли кто-нибудь в семье, каковы вообще семейные традиции. Однако полагаться на семью мы не можем, тут уж как придется. Поэтому сосредоточимся на школе.

С нашей точки зрения, главным звеном в проблеме музыкально-эстетического воспитания в школе, прежде всего, является УЧИТЕЛЬ! Его талант, увлеченность делом, темперамент и профессионализм. Учитель музыки в школе - это должно быть серьезно, ответственно и престижно. Но как им стать? Кто готовит учителей музыки для общеобразовательной школы? Впрямую эти кадры должны поставляться музыкально-педагогическими институтами, институтами искусств и культуры, с них и главный спрос. Куда деваются их выпускники? Может быть, они не умеют делать то «не знаю что»? Положение катастрофическое. Министерствам

образования и культуры есть, над чем задуматься. Это с одной стороны.

С другой же стороны представляется, что упомянутые учебные заведения должны были бы целенаправить специализацию своих студентов именно на деятельность в школе. Для этого необходимо усилить школьную практику студента в годы учебы в вузе. С таким опытом мы ознакомились лет 20 тому назад в Риге на педагогическом факультете Рижской консерватории, где на протяжении всех лет обучения студент работал в школе под наблюдением своего руководителя, и государственный экзамен проходил в форме урока музыки в присутствии государственной комиссии.

Не потому ли Прибалтика всегда пела?!

По нашему глубокому убеждению, школа должна петь. У каждого ученика есть собственный инструмент, именуемый голосом. И желательно по нотам. Посадить всех школьников за столы с клавиатурой – идея, столь же желанная, сколь и утопическая. Есть положительный опыт внедрения в школу элементарного музицирования. Известно, что эффект восприятия всегда сильнее, если слушатель /в нашем случае ученик/ сам каким-то образом участвует в исполнении. Непонятно только, зачем изобретается то, что более полувека назад сделано Карлом Орфом. Есть английский, немецкий, французский, японский, шведский и т.д. варианты «Шульверка», но нет русского. А жаль, ибо лучше того, что сделал для детей К. Орф со своими сподвижниками, вряд ли можно что-либо создать. В книге «Система детского музыкального воспитания Карла Орфа» под редакцией Д.Л. Баренбойма /Л., 1970/ содержится всё, начиная от концепции обучения, и кончая практикой. Любой педагог, даже самых средних способностей, найдет в ней всё необходимое для ведения уроков музыки в общеобразовательной школе.

Прошедшие в 2002 и в 2003 годах в Санкт-Петербурге международные научно-практические конференции по музыкальному образованию, содержали много новых и интересных идей и мыслей, но, к сожалению, они не касались конкретных ответов на вопросы о том, как ввести школьников, в мир музыки, как непринужденно и весело увлечь их музыкой и тем самым способствовать нравственно-эстетическому воспитанию подрастающего поколения.

О.В. Воробьева

Музыкальная деятельность как элемент музыкальной культуры личности и средство формирования ее позитивной Я-концепции

Решающую роль в целенаправленном формировании культуры личности играет художественная, в частности, музыкальная деятельность, необходимая не только профессионалам, но и всем без исключения людям, ибо она помогает формировать активное, творческое отношение человека к труду, к жизни вообще. Общеизвестно, что музыка оказывает огромное воздействие на человека, являясь, могучим средством эстетического воспитания. По мнению В.А. Сухомлинского, «умение слушать и понимать музыку — один из элементарных признаков эстетической культуры, без этого невозможно представить полноценного воспитания. Музыка – могучий источник мысли. Без музыкального воспитания невозможно полноценное умственное развитие ребенка. Развивая чуткость ребенка к музыке, мы облагораживаем его мысли, стремления». Очень важно, чтобы воздействие искусства начиналось как можно раньше, в детстве. Воспитанная с ранних лет способность глубоко чувствовать и понимать искусство, любовь к нему сохраняются затем на всю жизнь, влияют на формирование эстетических чувств и вкусов человека. «То, что упущено в детстве, очень трудно, почти невозможно наверстать в зрелые годы», – предупреждал В.А. Сухомлинский. «Если в раннем детстве донести до сердца красоту музыкального произведения, если в звуках ребенок почувствует многогранные оттенки человеческих чувств, он поднимается на такую ступеньку культуры, которая не может быть достигнута никакими другими средствами. Чувство красоты музыкальной мелодии открывает перед ребенком собственную красоту – маленький человек осознает свое достоинство».

Формирование музыкальной культуры школьников как части их общей духовной культуры. После того, как этот постулат был выдвинут в качестве цели музыкального обучения, в общеобразовательной школе возникло много проблем, связанных как с самой трактовкой понятия, так и с педагогическим аспектом его реализации. Необходимым стало изучение философско-исторических корней понятия «музыкальная культура», выявление современного состояния процесса ее формирования в соответствующей литературе и практике, уточнение форм реализации работы по развитию музыкальной культуры студентов педагогического вуза в различных видах музыкальной деятельности и другие аспекты проблемы. Кроме того, подробное изучение новых технологий формирования музыкальной культуры позволит «вооружить» учителей более

современным аппаратом исследования вопросов эстетического воспитания школьников. Отсутствие единства взглядов на сущность, содержание и структуру понятия «музыкальная культура» определило возникновение различий и в подходах к решению проблем музыкального образования не только детей, но и будущих специалистов, необходимым компонентом которого является и изучение различных точек зрения на проблему. Неоспоримо лишь одно – понятие музыкальная культура много шире понятия музыка и включает в себя различные виды музыкальной деятельности как необходимый практический компонент ее существования и функционирования. И если объективную сторону музыкальной культуры представляют потребности общества в музыке вообще как виде искусства и как в составляющей духовной культуры общества, то субъективную сторону данного явления образуют интересы, взгляды, вкусы людей, предопределяющие творческую деятельность музыкантов и слушателей. При этом единство этих двух сторон процесса неразрывно.

Музыкальная культура каждого исторического периода предлагает свой собственный комплекс ценностей, соответствующий определенным социальным нормам этого периода. Однако при переходе от одного исторического типа культуры к другому происходит не только обогащение ценностей по закону преемственности, но и их частичная утрата. С целью сохранения обществом максимального большинства этих ценностей должны быть созданы соответствующие условия, важнейшим из которых является музыкальное воспитание и образование подрастающего поколения, формирование у каждого конкретного ребенка музыкальной культуры, которая характеризуется степенью освоения накопленных обществом ценностей, воплощенных в произведениях музыкального искусства. Однако нельзя в процессе эстетического воспитания ограничиваться лишь пассивным созерцанием, поглощением прекрасного. Для полноценного формирования разносторонне образованной и гармонично развитой личности необходимо ее творческое проявление в искусстве, в частности, музыкальном, а для этого – овладение навыками коллективного и индивидуального исполнительства, которое может эффективно осуществляться только в ходе специально организованного, целенаправленного педагогического процесса музыкального воспитания и образования. Основу этого процесса составляют все виды музыкальной деятельности, важнейшим среди которых является активное восприятие музыки. Кроме того, необходимо помнить, что музыкально-педагогическая работа не может быть успешной и без учета психологических особенностей не только учеников, но и самого процесса воспитания средствами музыки. Процесс постижения музыки посредством ее поглощения или исполнения – это всегда процесс эмоционально насыщенный, процесс, при котором активно включаются в рабочее состояние

все психические механизмы человеческого организма, которые в разные возрастные периоды действуют по-разному. Именно поэтому активная музыкальная деятельность оценивается как важнейшее средство не только формирования музыкальной культуры, но и как фактор психофизиологического развития индивида. Психологические основы музыкального воспитания школьников могут быть представлены рядом ключевых вопросов, в центре которых три основных составляющих процесса: музыка – учитель – учащийся. Учитель должен быть глубоко заинтересованным посредником творческого взаимодействия школьников с музыкальным искусством, стать истинным проводником в мир музыкальной культуры посредством включения детей в доступные им формы музыкальной деятельности. Это позволит ему выбрать верные ориентиры в педагогическом руководстве духовным развитием детей на уроках музыки, сделает эту работу гуманной и одухотворенной, эмоционально наполненной. Данный подход особенно важен в современных условиях развития общества, перенасыщенного конфликтами на различных уровнях, следствием которых становится конфликт личности с собственным «я», проявляющийся в недооценке собственной значимости. А ведь основу «Я-концепции» личности, ее положительную сущность составляет самооценка высокого уровня. Кроме того, показателями позитивной «Я-концепции» являются уверенность в способности к тому или иному виду деятельности и твердая убежденность в импонировании другим людям. Чувство собственной значимости является производным от общей оценки, которую ребенок интуитивно выносит себе, оценивая, насколько он импонирует другим и какова его компетентность. Эти качества приобретаются или усваиваются в процессе межличностного взаимодействия в определенной социокультурной среде. Родители, соученики, учителя, сверстники предоставляют необходимую ребенку обратную связь, убеждающую его в том, что он нужен, что он нравится, что он вообще обладает значимостью в их глазах. Это касается всех сторон жизни ребенка – его физического развития, социальных навыков, успеваемости, эмоционального тонуса и т.д. Дети, прежде всего, осознают те качества и особенности поведения, которые чаще всего оцениваются окружающими. Критерии, используемые ребенком при самооценке, в значительной степени зависят от педагога. Первоклассники относятся к себе и товарищам так, как к ним относится учитель. В интонации учителя ребенок улавливает его позицию и оценку и, в соответствии с этим, оценивает событие, взаимоотношения людей, самого себя. Именно оценка учителя, во многом, формирует самоуважение, уверенность ребенка в себе, его позитивную «Я-концепцию» так же, как и неверие в собственные силы и возможности и, как следствие, – негативную «Я-концепцию». Популярность ученика в классе, его позитивная «Я-концепция» зависят в большой степени и от успеха, которого ребенок добивается в совместной

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

детской деятельности. Именно успех способствует формированию у ребенка веры в себя, рождает энергию для преодоления трудностей, стимулирует его активность, стремление многократно получить одобрение учителя. Большие возможности в формировании педагогически целесообразной самооценки имеет художественно-эстетическая деятельность, в частности, музыкальная. Именно музыка как явление социальное, опирающееся на психические процессы, может сыграть значительную роль в процессе коррекции «Я-концепции», формирования личности, переориентации ее с негативного фактора на позитивный. Приобщение детей к миру музыкальных звуков, образов, первые пробы успешного выражения себя в искусстве порождают радость детей, развивают у них положительные эстетические эмоции, чувства переживания, дают заряд активной учебной деятельности во всех ее проявлениях. Именно такое общение с музыкой, погружение в нее позволяет человеку любого возраста успешно реализовать себя, свои внутренние резервы, компенсировать какие-либо отставания или неуспехи в иных видах деятельности, приобрести уверенность в своих силах, постигнуть ценность и значимость собственного «я». В этом смысле общение с музыкой, музыкальная деятельность могут стать своеобразной «терапией». Трудно переоценить роль музыкального фольклора в развитии позитивной «Я-концепции» личности. Фольклор – уникальная самобытная кладовая культуры наших предков, хранящая такие жизненные «рецепты», значение которых не только не утратилось со временем, но и приумножилось. Кроме того, фольклор – это форма выражения собственного «я», раскрытия своего мироощущения. Разучивая традиционные народные считалки, загадки, музыкальные игры, участвуя в разыгрывании обрядовых действий, а также осваивая игру на доступных музыкальных инструментах, ребенок не только и не столько постигает мир высокого искусства, сколько учится общаться со сверстниками в процессе совместного музицирования, а самое главное – получать удовольствие от такого общения. Все это отражается на развитии коммуникативных функций, образовании межличностных связей, раскрытии творческих возможностей и, в итоге, на формировании позитивной «Я-концепции».

О.Б. Никитенко

Музыкальный слух и экология культуры

1. Две примечательные тенденции можно обнаружить в музыкальной науке и практике конца ушедшего столетия. Первая связана с

процессом обучения музыканта и психологией музыкального восприятия. Это – рост численности методик и учебников сольфеджио, добросовестно и всесторонне обрабатывающих столь сложную систему, какой является музыкальный слух. Грандиозная научно-методическая панорама венчается докторской диссертацией профессора Московской консерватории М.В.Карасёвой «Сольфеджио – психотехника развития музыкального слуха» (2002г.). На фоне пристального внимания, уделяемого педагогами и исследователями воспитанию, развитию, профессиональному становлению и специализации музыкального слуха, вторая тенденция выглядит знаменательно. Происходит стремительное снижение уровня качественности объекта многочисленных исследований: у российских детей исчезает музыкальный слух.

2. Явление музыкально-слуховой патологии западными коллегами давно замечено, рассмотрено, диагностировано. Рецепт оказался прост – «чем раньше, тем лучше». Чем раньше ребенок приобщится к музицированию, тем интенсивнее и всестороннее будут развиваться его музыкальные способности. Запоздалое включение интонационных механизмов чревато необратимыми последствиями – возникает то самое состояние слуха, американскими исследователями названное «амузией», а по-русски – «медведь на ухо наступил».

3. Однако уникальная советская система детского музыкального образования долгие годы надёжно заслоняла отечественную музыкальную педагогику от тревожных веяний. Проверочные испытания, которым дети подвергались на пороге ДМШ, надёжно фильтровали детские поколения и безотказно предоставляли профессиональным сольфеджистам качественный материал для воспитания ладового, звуковысотного, ритмического и прочих чувств. У профессиональной системы воспитания музыканта был выбор, и она прекрасно работала в этих условиях, явив миру плеяду детей-исполнителей, постоянно обеспечивая конкурс при поступлении в среднее звено. Да и сейчас ещё детские оркестры, ансамбли, хоровые коллективы ДМШ бороздят автобусными колёсами европейские дороги, демонстрируя высокий уровень музыкальной выпоколенности детей в России. Но внутренняя ситуация в образовательном процессе ДМШ серьёзно изменилась.

4. Сегодняшние дети, обучающиеся в ДМШ, лет двадцать назад не выдержали бы проверочных испытаний (сказанное не относится пока к «престижным» школам и специализированным лицеям, где всё ещё работают вступительные фильтры). «Среднестатистическое» состояние слуха у поступающих детей – это состояние музыкально-слуховой патологии; по разные стороны среднего уровня находятся исключения

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

благополучные и неблагополучные. На основании общей картины наблюдений над слуховым развитием таких детей можно утверждать, что патологическое состояние музыкального слуха не является врождённым свойством, относительный возраст патологии можно определить и в зависимости от степени запущенности производить коррекционную работу, приспосабливая ребёнка к музыке и заодно разрабатывая новые методики типа «Развитие ладового чувства у детей со слаборазвитым различением высоты звуков», чем на практике уже занимаются многие педагоги сольфеджисты. И всё же нет сомнений, что ранняя диагностика и профилактика предпочтительнее лечения запущенных случаев, поэтому прежде всего необходимо выяснить причины, приводящие детский слух в столь плачевное состояние.

5. На поверхности лежат причины социально-экономические (падение престижа музыкального образования) и демографические (падение рождаемости в послереформенные годы). Но эти причины характеризуют количественную статистику поступающих детей, а никак не качественное состояние их музыкальных способностей. Более убедительны социокультурные обоснования обрисованной ситуации, наблюдаемые в тотальной музыкальной пандемии общества, поддерживаемой массмедиа, где музыка смещена в грубую сервисную сферу. Это и обеспечивает стойкую «шизофоническую» (термин Е. Назайкинского) среду, угнетающую нежный и хрупкий слух ребёнка.

Однако и у этого объяснения есть уязвимая сторона: встреча ребёнка с вихрями музыкального масскульта происходит тогда, когда формирование комплекса, с которым он должен войти в музыкальную школу, в общих чертах завершено. Да и наблюдения западных коллег, настаивающих на сверхраннем приобщении ребёнка к музыке, говорят о том, что потеря интимной связи ребёнка и музыкального звука происходит гораздо раньше.

6. Всё сказанное заставляет с новой остротой поставить вопрос о языковом характере музыки и музыкального слуха, но не в том виде, в каком он дискутировался в 70-80-е гг. в связи с семиотическими исследованиями. Далёкие от семиотических экскурсов учёные-фольклористы высказали ряд мощных методологических идей, пока что не востребованных идеологией и практикой нашего музыкального образования. Это прежде всего понимание музыки как неотъемлемого компонента и формы социокультурного опыта, теснейшим образом связанного со становлением психики, мышления, интеллекта; это необходимость изучения не музыки как особого феномена, а «человека музицирующего, человека интонирующего» (И. Земцовский). Музыка и

членораздельный язык равноценно причастны к феномену человеческой культуры. Как и язык, музыка обладает свойством «элементарности и всеобщности» (Г. Киспер), естественности и соприродности человеку. Человек созидает звуковое пространство дважды: как речевое и как музыкальное, по-разному организуя одни и те же параметры звука для создания речевого и музыкального сигналов. Звуковые системы речи и музыки соотнесены по принципу комплементарности (Э. Алексеев), что указывает на их теснейшую взаимосвязь. Вхождение ребёнка в музыку может быть уподоблено его вхождению в язык, и при единых методологических основаниях психолингвистика и музыкальная психология могут много полезного сообщить друг другу, например, о связи дисграфии и амузии.

7. Пока же остановимся на одном чрезвычайно важном, в свете приведённых рассуждений, сопоставлении. Освоение языка происходит в специальный период, отведённый человеку (лингвисты называют его «гениообразным» по количеству усваиваемой ребёнком информации). Язык усваивается исключительно через общение, ибо сам является его средством. Музыка также усваивается ребёнком в ранний период его детства через те формы естественного музицирования, которые соприродны данной культуре и её быту. Это может быть привычка к пению или к инструментальной игре, но не к пассивному слушанию музыки. И если родители младенца давно молчат, если их потребность в пении или игре замерла, а музыкальный быт переродился в аудиосервисную форму, заторможенность музыкального развития ребёнка будет трудно исключить.

Т.В. Чавро

Развитие креативности как одно из приоритетных направлений музыкального образования Беларуси

Новые подходы в системе образования Беларуси связаны с проблемами творческого развития личности, формированием системы духовно-нравственных ценностей. Современное состояние преподавания музыки в общеобразовательной школе характеризуется устойчивыми тенденциями обновления содержания обучения и воспитания. Появление авторских программ и методик, стремление многих школ работать в режиме инновационных идей, где не последнее место занимают идеи развивающего обучения, проектирование новых форм эстетического

воспитания, создания разветвленной системы дополнительного музыкально-эстетического образования – все это свидетельствует об осознании огромной роли искусства в формировании человека. Уже доказана необходимость художественного опыта для всех детей, особенно тех, в ком не удается развить творческое начало на научном материале. Это должно упрочить позицию художественных предметов в системе обучения и воспитания. Вот почему занятия музыкой обретают сегодня особую актуальность, благодаря уникальным возможностям обучения детей творить новое, многообразное, бесценное и неповторимое.

Креативность – многогранное понятие, представляющее собой совокупность человеческих возможностей, позволяющих выходить за пределы имеющихся знаний, создавать новое; способность продуцировать разнообразные идеи, отказываться от стереотипных способов мышления. Развитие данной дефиниции происходит постепенно.

Сегодня от учителя начальных классов и музыки требуется более широкая эрудиция, глубокие знания психологии творчества, общения, игры. Базовыми компонентами его профессиональной культуры становятся следующие:

– общечеловеческий (ребенок как главная педагогическая цель; педагог, способный к развитию его индивидуальности, психолого-педагогической поддержке);
– духовный (совокупный опыт человечества, отраженный в педагогических теориях и способах мышления);
– практический (способы педагогической деятельности, основанные на использовании инновационных технологий);
– личностный (индивидуальные характеристики педагога, как субъекта творческого процесса).

Развитие креативности учащихся в процессе музыкального образования будет успешно осуществляться, если основой музыкального воздействия на всех этапах обучения станет главный принцип, определивший развитие человечества – творчество. При этом необходимо тесное сплетение музыки с другими видами искусства в единый организм, что усиливает воспитательный потенциал музыкального воздействия на личность, является основой преодоления нарушения гармоничного соотношения между обучением и развитием.

Развитие творческих способностей детей в условиях школы предполагает деятельность в самых разных направлениях. Эта работа должна охватывать все сферы взаимной деятельности ребенка с педагогом, взаимодействие с предметно-пространственной средой. Как показывает практика и специальные исследования, особенно эффективна в этом смысле

специальная работа по развитию творческого потенциала, проводимая средствами музыкально-художественной деятельности как на уроках музыки, так и во внеурочное время, т. к. музыка, искусство в целом – основная сфера жизнедеятельности ребенка в начальной школе. Музыкальное искусство становится для него как бы продолжением его жизненного смысла (искусство как жизнетворчество ребенка). Эти идеи находят развитие в широком развертывании программы внеклассной деятельности, создание которой должно основываться на учете конкретных условий окружающей социокультурной среды. В современной практике появляется тенденция создания широкого музыкально-творческого пространства, охватывающего школу, семью, где развиваются старые и складываются новые традиции музыкального общения. Создание такого пространства в значительной степени зависит от учителя музыки и состоится, вероятно, тогда, когда принципы и методы организации уроков музыки найдут свое продолжение во внеурочной и внеклассной деятельности, а также в открытой микросоциальной среде, в семье. Широкое музыкально-творческое пространство – это та среда, где музыка не на словах, а на деле реально проникает в жизнь, не просто сопровождая ее, а становясь необходимым и естественным продолжением человеческого «Я». Новый подход призван разрешить противоречия, накопившиеся в проведении внеклассной музыкальной работы, которая, к сожалению, сводилась и сводится к подготовке очередных мероприятий и протекает от праздника к празднику, от конкурса к конкурсу и т.д. Результат же такой работы выступает как показ, отчет (часто довольно низкого качества), не приносящий удовлетворения ни детям, ни педагогам, ни родителям. Установка на быстрый результат и связанная с этим репетиционная работа в форсированном режиме (обычно с ограниченным количеством «отобранных» детей) подменяет суть внеклассных занятий музыкой, основной задачей которых также является раскрытие творческого потенциала ребенка в процессе общения с музыкой, искусством.

Ориентация процесса музыкального воспитания на реализацию всех этих положений не затронула пока массовую практику, что связано с профессиональной и психологической неготовностью учителей музыки к осуществлению такой деятельности и естественно требует внесения изменений в их подготовку, которая должна предусматривать органичное сочетание познавательной и собственно творческой деятельности, реализующей индивидуальные способности каждого из них и представляющей возможность непосредственно "прожить" те ситуации, которые впоследствии будут предложены их воспитанникам.

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

Р.А. Куренкова, Г.И. Семенова

Эстетика как новая методология музыкально-педагогического образования

Эстетика... Так уже более четверти тысячелетия называют область философского знания, которая занимается исследованием красоты. Эстетика, будучи философской наукой, в поисках безусловности и всеобщности, обращается к эстетическому идеалу. При этом остается философский тип противопоставления человека иному (включая себя): объект – субъекту, материю – духу, бытия – сознанию. Объективное ценностное отношение к предмету является необходимым содержанием философской рефлексии. Однако эстетика, как и философия в целом, в чем-то совпадает с наукой, а в чем-то выходит за ее пределы. Ее своеобразие состоит в способности быть мироощущением и мировоззрением и тем самым апеллировать не только к логике и понятиям, но и позитивным очевидностям. Бесспорно, эстетика в рамках философского познания с его универсальным и нормативным характером суждений, уделяет особое внимание понятиям о красоте, вкусе, искусстве. Одновременно эстетика тяготеет к гуманитарному типу познания, генезис которого связан с отношением непосредственно наблюдаемого и переживаемого. Эстетика не ограничивается философско-логическими основаниями построения умозаключения. Она базируется на мировоззренческих и художественных представлениях, оценках, вкусах, идеалах, характерных для культуры данного времени. Отсюда ее междисциплинарный характер и связи с этикой, педагогикой, искусствознанием и различными ее областями.

В контексте современных задач целостного художественного образования, включая музыкальное образование, эстетическое знание приобретает особое методологическое значение. Центральным и определяющим для художественной педагогики остаются связи с искусствоведением и различными его областями. Учить музыке как искусству – это значит организовывать ее постижение детьми с опорой на большое количество художественных фактов и материал музыкознания. Эстетика как философия искусства и наука об искусстве опирается на художественный опыт многих исторических эпох и народов. Тем самым она предлагает особый путь, метод, способ для решения многих проблем музыкального искусства. Эта «особость» метода состоит в «векторе» красоты, в координатах прекрасного, которые заданы эстетико-художественными идеалами музыкальных творений. Будучи частью философии, эстетика сохраняет особый интерес к конкретным наукам об искусстве, включая музыкознание. Факты искусства осторожно и постепенно восходят к обобщению в эстетическом знании.

Если следовать диалектике общего, особенного, единичного, то эстетике уготована роль среднего, или особенного уровня между философией и музыкознанием. В музыкальной эстетике эти диалектические отношения являются специальным предметом исследования. Однако на эстетическую методологию опиралось музыкальное образование и раньше. Что меняется принципиально?

Современную ситуацию российского социума за последние 12 лет можно охарактеризовать как перманентное революционное движение. В сфере образования зеркально проводятся также бесконечные реформы, инновации, модернизации и т.д. К сожалению, они часто обращены к моментам формы, организации, систематизации образовательных процессов, но не к их содержанию и существу. Важная особенность эстетического знания в современную эпоху, когда акцент классической науки с ее принципами стабильности, универсальности, регулярности, симметрии, равновесия смещается в сторону произвольности, нестабильности, нерегулярности, дисбаланса, состоит в художественно-поэтическом воззрении на мир, в поэтически возвышающем открытии мира посредством философского и гуманитарного знания. Рассмотрение всех музыкально-образовательных проблем сквозь призму эстетики делает сегодня возможным сохранить посылку о главенстве подлинных универсалий красоты в постижении мира музыки. Эстетика – это не спокойная лагуна в осмыслении мира человеком и себя в этом мире. Близость эстетики к живым реалиям искусства и жизни очевидна. Философия следуя известному афоризму «Сова Минервы вылетает в полночь», ожидает свершенности и законченности процессов лишь затем приходит к их осмыслению. Эстетическая рефлексия – это более живая и непосредственная реакция на явления – особенно на искусство. «Эстезис» (Р.А. Куренкова) или особый художественный нектар эстетического отношения все больше становится востребованным гуманитарными, педагогическими и даже точными науками. Человечество все больше склонно обращаться к базовым эстетическим ценностям и знаниям, утраченным в эпоху постмодернизма и постпостмодернизма.

Второй аргумент в пользу эстетической методологии музыкально-образовательных процессов связан не с ситуацией социальных и образовательных новаций а с принципиально новым состоянием современного эстетического знания. Методологическая функция эстетики как науки состоит в том, что ее содержание, принципы, положение могут служить философской основой решения многих теоретико-практических задач музыкального образования. История эстетики знает множество концепций философского решения вопроса о сущности прекрасного. Теоретическое знание о сущности эстетического отношения человека к

миру может давать способы, приемы, пути познания различных сфер мира музыки, где присутствуют красота, искусство, человек. Тогда те или иные концепции эстетического перерастают в эстетическую методологию, на которой основывается музыкальная педагогика. Если десятилетие назад вся философская наука, а значит, и методология были идеологизированы и имели характер монического марксизма, то сегодня философия и эстетика преодолевают монометодологизм. Они обращены как к историческому богатству теорий и идей прошлого, так и к современности. Их множественность и методологический плюрализм позволяют целостно и многогранно анализировать явления музыкально-образовательного модуса. Примером тому может служить феноменологическая методология музыкальных произведений [1], разработанная Русским Центром феноменологии образования и эстетики как филиалом Всемирного Института феноменологических исследований (США). В современном эстетическом значении успешно развивается историко-парадигмальный уровень [2], эвристический [3], культурологический [4], постмодернистский [5], феноменологический [6] и др. Каждая из новых эстетических концепций способна дать новые «ключи» к музыкально-педагогическому творчеству учителя и учеников или выступить новой эстетической методологией.

Мир человека, подлинный мир человеческих ценностей стоял, стоит и будет стоять на красоте. Даже если под сомнение будут поставлены старые формы прекрасного и будут возникать новые его формы, голоса прекрасного прошлых эпох будут продолжать жить в новой культуре третьего тысячелетия. Культура и образование XXI века будут опираться на культуру и образованность предыдущих веков. Одновременно они изменят свой собирательный портрет соответственно новому духу столетия. Человек как субъект новой культуры и образованности сохранит голоса прекрасного прошлых эпох и сотворит его новые формы. В этом ему помогает новая эстетическая методология.

Библиографические ссылки

1. *Куренкова Р.А.* Эстетика – Музыка – Образование (феноменологическая целостность). Владимир, 2001.
2. *Бычков В.В.* Эстетика: Учебник, М, 2002.
3. *Афасижев М.Н.* Западные концепции эстетического творчества. М., 1990.
4. *Кривцун О.А.* Эволюция художественной формы: культурологический анализ. М., 1992.
5. *Маньковская Н.Б.* Эстетика постмодернизма. СПб., 2000.
6. *Куренкова С.А.* Эстетика: Учебник. М., 2003.

Е.В. Щербакова

Синтез искусств как один из аспектов гуманитарного воспитания музыканта

Государственные стандарты «второго поколения» жестко регламентировали учебные часы, отведенные на дисциплины предметного блока вузовской подготовки специалиста. Однако увеличение часов факультативных дисциплин, наличие курсов по выбору студентов и введение национально-регионального компонента оставляет высшим учебным заведениям некоторую свободу действий.

Курс «Искусство XX века» был разработан автором первоначально для студентов музыкально-литературного отделения филологического факультета Коломенского государственного педагогического института (в рамках КВС), а затем в течение 3-х лет читался на различных факультетах. Курс построен по хронологическому принципу; для музыкантов он предполагает проведение параллелей с предметом «История современной музыки», для студентов других факультетов музыкальное искусство является одной из составляющих спецкурса. Актуальность подобного курса усматривается в многокомпонентности музыкально-педагогической деятельности учителя, для которой необходима серьезная гуманитарная подготовка: время только подтверждает мысль Б. Вальтера, сказавшего о полумузыкальности «только музыканта».

Основные задачи курса – дать будущему учителю общеобразовательной школы понимание закономерностей истории развития музыки, изобразительного искусства и литературы; охарактеризовать наиболее значительные стили современного искусства и их представителей; осветить эстетику искусства XX века, незнание которой часто вызывает сложности восприятия; показать параллелизм художественных процессов в различных видах искусства. Общехудожественная проблематика связывается с социально-политическими характеристиками каждого исторического этапа.

Курс позволяет рассмотреть такие межхудожественные категории, как жанр, стиль (исторический, национальный, индивидуальный), образ, интонация в процессе изучения произведений поэзии и прозы, живописи, скульптуры, архитектуры. Изучение конкретных художественных образцов и констатация стилистических параллелей между развитием разных видов искусств приводит в результате к целостному восприятию современного искусства, к возникновению ассоциативного ряда в отношении

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

художественных произведений и их создателей (например, очевидны стилистические переклички между мастерами-«хамелеонами» И. Стравинским и П. Пикассо, не случайно связанных узами дружбы, между В. Кандинским, А. Скрябиным и А. Шенбергом, проводившими синестетические аналогии между зримым и слышимым, и т.д.).

Базовыми темами курса являются следующие:

1. Русское и западноевропейское искусство к.XIX – н. XX века.
2. «Серебряный век». Стиль модерн в России и Западной Европе.
3. Русские сезоны в Париже. Дягилевская антреприза.
4. Фовизм, кубизм, экспрессионизм.
5. Основные художественные группы и направления в искусстве 20-х – 40-х годов.
6. Дадаизм. Сюрреализм. Абстракционизм.
7. Реалистическое направление в искусстве XX века.
8. Скульптура и архитектура XX века.
9. Авангард и поставангард в отечественном и зарубежном искусстве и литературе.
10. Искусство кино.

Обзор различных искусств позволяет выделить следующие общие тенденции искусства XX века:

1) *стилистическая полифоничность и динамичность*. Например, в музыкальной культуре сосуществуют и сменяют друг друга столь различные стили, как романтизм, импрессионизм, символизм, экспрессионизм, неоклассицизм, неофольклоризм, авангардизм, поставангард, неоромантизм. В изобразительном искусстве – импрессионизм, постимпрессионизм, символизм, модерн, фовизм, кубизм, экспрессионизм, неоклассицизм, дадаизм, сюрреализм, абстракционизм, постмодернизм;

2) *интерес к неевропейским культурам*. В качестве примеров достаточно упомянуть влияние джаза на европейскую музыкальную культуру, творческие индивидуальности О. Мессиана, Д. Кейджа, К. Штокхаузена, О. Хаксли, Г. Гессе; значение японского искусства для стиля модерн и архаических культур для развития экспрессионизма и кубизма;

3) *интерес к европейским культурам исторически дистанцированных эпох* с устойчивой историко-культурной парадигмой, что приводит в музыкальном и изобразительном искусстве к возникновению неостилей (например, неоклассицизма);

4) *сближение искусства с философией*. Философское обоснование имеют многие произведения музыкального и живописного авангарда и поставангарда. В картинах кубистов искусствоведы находят отражение

идей Платона и И. Канта. Сюрреалистическая практика «автоматического письма» и принцип ассоциативно свободного «соединения несоединимого» отталкиваются от фрейдистских идей. Композиции интуитивной музыки К. Штокхаузена, предназначенные для музыкальной медитации, по своему функциональному назначению родственны теософской поэзии (мистериям Р. Штейнера, произведениям С. Моргенштерна). Среди любимых авторов композитор называет Шри Ауробиндо [1, с. 63]. В эстетике американского музыкального минимализма главенствующее положение занимает категория Ничто, раскрытая в «Лекции о Ничто» Д. Кейджа (опубликована в 1959 году). Кейдж опирался на разных авторов концепции Ничто, и в его понимании и музыкальном воплощении этой концепции объединилась мысль Запада и Востока: учения И. Экхарта, неоплатоников и дзен-буддистов. Творчество минималистов демонстрирует два варианта реализации Ничто как безличного и бескачественного абсолюта, погружение в который связано с последовательным отказом от чувства и познания. Первым вариантом является молчание («4'33"» Кейджа, некоторые пьесы Л. Янга). Второй представлен в музыке ретитивистов (С. Райха, Т. Райли, Ф Гласса): Ничто трактуется как завораживающая безличность;

5) *процесс художественной ремифологизации*, источником которой в XIX веке стало творчество Р. Вагнера и Ф Ницше, признавшего миф формой познания мира. Абсолютно различными, но яркими создателями оригинальных мифологических систем являются Д. Джойс, П. Филонов и К. Штокхаузен;

6) *тенденция к синтезу искусств*. В современной литературе встречаются интересные примеры словесного моделирования музыкальной материи и формы. Приведу некоторые из них. А. Белый создает новый литературный жанр – симфонии (1900 – 1908), первая из которых по строению (четырехчастность с медленным вступлением) близка сонате. Развитие двух основных «музыкальных» тем показано в образах главных героев – королевны как символа высшей любви и рыцаря, «жаждущего заоблачных сновидений». Регулярность повторов фраз, организующих эпизоды в единое целое, вызывает параллелизмы с музыкальными лейтмотивами. Более сложную вторую симфонию Л. Гервер уже сравнивает с сонатно-симфоническим циклом с сонатной формой в первой части [2, с. 110]. Замысел третьей симфонии, основанный на ницшевской идее вечного возвращения, обусловил форму, близкую теме с вариациями: 1-я часть (пребывание в вечности) – тема; 2-я часть (земное бытие героя) – вариация; финал – вариация на вторую часть; кода возвращает первоначальный облик темы. Четвертая симфония Белого, музыкальным прототипом которой

является первая соната Метнера, поражает виртуозным полифонизмом внутренне производных тем. Свою авангардную версию идея «омузыкаливанию» литературы получила в творчестве Д. Джойса. Эпизод «Сирены» из «Улисса» и «Поминки по Финнегану» дают яркие примеры звукописи, включения в словесную «партитуру» музыкальных штрихов, элементов формы (в «Сиренах» писателем заявлена фуга);

7) *расширение трактовки идеала искусства,* вызвавшее отказ от традиционного для художественного творчества идеала Красоты, и связанные с этим особенности поэтики современного искусства – в частности, включение в музыкальное произведение шумов, использование ненормативной лексики в литературе, применение смешанной техники, коллажа в изобразительном искусстве.

Осознанная необходимость интенсификации культурологической подготовки учителя музыки в настоящее время привела к разработке и апробации спецкурса «Общехудожественный компонент содержания массового музыкального образования учащихся» в ИПК и ПРНО Московской области. В материалах по аттестации российских учителей музыки и МХК творческие задания включают культурологический компонент, предлагая сравнение данного для музыкально-педагогического анализа произведения с другими – музыкальными или художественными, что требует свободного владения информацией общехудожественного профиля. В связи с этим введение в учебный план студентов-музыкантов педагогических вузов предметов, ориентирующих их на проведение музыкально-литературно-художественных параллелизмов представ-ляется мне весьма целесообразным.

Библиографические ссылки

1. *Чаплыгина М.А.* Музыкально-теоретическая система К. Штоккаузена. – М., 1990.
2. *Гервер Л.Л.* Андрей Белый – «композитор языка» // Музыкальная академия, 1994, №3. С. 102-112.
3. Аттестация учителей предметов художественно-эстетического цикла: «Музыка», «Изобразительное искусство» и «Мировая художественная культура»: Методические рекомендации. Вып.8. – М., 2001.

О.И. Филатова

Музыкальное краеведение в современном университете

Комплексное формирование будущего специалиста в ранге современного (отечественного и зарубежного) высшего образования совершенно неполно вне доминанты яркой личностной константы любой профессиональной составляющей гражданина планеты – жителя третьего тысячелетия. Однако на сегодняшний день означенная актуальная задача не может полагаться разрешённой.

Исторически первые в Европе – средневековые – университеты отнюдь не случайно включали в свои программы изучение музыки. Оно осуществлялось на факультете «семи свободных искусств» – отдаленном прообразе, очевидно, нынешних гуманитарных факультетов.

Символично, что музыка в этой уже более чем тысячелетней европейской университетской традиции выступала в КВАДРИВИУМЕ точных наук, т.е. вкупе с математикой, физикой и астрологией, противопоставляясь тем самым грамматике, риторике и диалектике, составлявших ТРИВИУМ «свободных искусств». Симптоматично, что сегодня для нас привычнее не коренное, историческое, а прямо противоположное ему поверхностное, дилетантское понимание музыки: только как искусства, а значит, в духе повсеместной масс-культуры, преимущественно – как развлечения.

Таким образом, мы можем с сожалением констатировать легковесное, потребительское отношение к искусству вообще и, в частности, к музыке. Достойное и честное осознание подобного положения дел позволило бы нам конструктивно использовать незадействованные возможности богатейшего воспитательного и образовательного арсенала звучаний, естественным, ненавязчивым образом проникающих душу человека. Недаром, видимо, исконная народная мудрость гласит: «душа поёт», стремясь подчеркнуть, что человек счастлив. Отсюда же исходит фигуральное, а может быть и не только образное, выражение «музыка души», передающее явленные и не, явленные движения психической жизни, доступные лишь особо духовному, чуткому — тонкому слуху.

Вместе с европейской системой образования в культурную жизнь России, начиная с XVIII века, вошли школьные (при учебных заведениях) и университетские театры. Властные структуры не отягощали себя заботами о повсеместном создании и постоянном функционировании общедоступных театров, создававших, используя современный – фронтовой – афоризм,

«душевные боеприпасы» для всех людей.

Поэтому литературно-драматургическая традиция, адаптируясь на отечественной почве, поневоле обретала самодеятельный характер дополнительного фактора к основному корпусу образования. Такова и практика передачи опыта театрально-драматического мастерства через студию – школу непосредственного участия в постановке спектаклей какой-либо конкретной труппой.

Иное дело представляет собою музыкальная традиция, которая параллельно в России опиралась на дворянскую (европейскую) и крестьянскую (народную) культуру и вплоть до открытия в середине XIX века консерваторий (в Петербурге и Москве) существовала и развивалась в лоне университетов. Удивительно, но ритмоинтонационный язык музыки оказывается и ныне полностью в русле ТРИВИУМА «свободных искусств» классического университета – в отличие от пластического или вербального (литературного) языка драматургии, а также синтезирующих его возможностей как синтетического вида искусства – театрального.

Научно-экспериментальный характер изучения музыкальной (и иной) культуры как «живого» искусства, «незаконсервированного» техническими средствами, возможен только в ракурсе краеведения, ибо мировая культура всегда имеет свое конкретное преломление, базируясь в точном локусе времени и пространства. В этом же ключе происходит практическое освоение и других культуральных реалий современности, что особенно важно в аксиологическом аспекте.

Научно-теоретический характер изучения музыкальной (и иной) культуры способен профессионально грамотно – на достойном университета уровне преподать молодому поколению историческую панораму и художественную динамику парадигмальной смены представлений о мире, начиная с его физических основ – колебательно-вибрационных характеристик и волновой природы возникновения, распространения и восприятия звука – и продолжая метафизическими качествами духовной и обыденной жизни. Краеведческий аспект музыкальной культурологии способствует становлению и развитию регионалистики и провинциологии.

В целом, восстановление музыки в традиции университетской дисциплины предполагает обращение к знаниям древней философии, эстетики и литературы, акустики и психологии, многих других «смежных» специальностей, раскрывающих широкий, но цельный спектр межпредметных связей. Проблемы взаимодействия искусств и диалога культур, освещаемые на духовном – музыкальном фоне, отличаются новой и перспективной – гуманистической парадигмой культурологического озвучания и социологической аранжировки.

Перспективным аналогом университетских гуманистических студий способен выступить краеведческий ареал обучения, полностью реализующий и оптимистически репрезентирующий по сию пору отсутствующую четко сформулированную единую государственную идею России. Составив основу регионального компонента образования, краеведческий аспект деятельности университетов плодотворно актуален для возрождения отечественного культурного наследия, постижения национальных структур мировой истории, осознания уникальной самоценности каждого уголка Земли.

Музыкальное краеведение в Туле, к искреннему сожалению, пока нельзя причислить к «новым направлениям подготовки специалистов в классических университетах», хотя профессионалов в этом роде и виде деятельности (и состоянии души, и образе жизни) в стране нет. В то же время, бережение и понимание музыкального ареала этнонациональной ментальности по-прежнему, начиная с эпохи Средневековья, отличает – и весьма резко! – европейское высшее образование.

Внедрение и пестование музыкальной культуры студентов на ниве краеведения в педагогической традиции Европы происходит самыми разнообразными путями, причём компьютеризация выявила – именно через искусство – непреходящую роль и значимость Учителя как живой персоны межличностного общения, а не только как фактора интерактивного контакта: проводника «обратной связи» чисто информационного или методологического характера. Собственно, музыкальное краеведение – прямой носитель гуманистически ориентированной психологии и социологии в их вербалике, но особенно – биоэнергийным, ритмоинтонационным способом – в их вневербалике.

Музыкальное краеведение, очевидно, не вполне идентично привычным и более понятным нам, но от этого не более освоенным и интериоризированным, сферам – музыкальной культуры и музыкального искусства. Наличие краеведческой составляющей классического процесса приобретения знаний предполагает востребованность и воспитательное воздействие таких изначально актуальных в дидактике констант как: научные школы данного учебного заведения, сложившиеся традиции университета, даже его территориальная обустроенность и гармоничная вписанность в характеризующий его ландшафт, обычно являющий собою – на века – ясную визитную карточку вуза.

Краеведение (по мнению представителя уральской научной школы И.Н. Тагильцевой) знаменует собою не просто комплекс, но синтез наук. Однако, синтезированное, комплексное освоение окружающей действительности обретает способность к осуществлению только на индивидуально-личностном уровне, чему будут служить и все

вышеперечисленные данные объективной реальности в её зримой конкретности и яркой персонализации. Краеведно-ориентированным, т.е. – в экстраполируемой ретроспекции, текущей современности или футурологическом моделировании – личностно окрашенным, преподносимым (и воспринимаемым!) в конкретном месте и конкретными носителями: людьми – педагогами, библиотекарями (невзирая на INTERNET), обслуживающим персоналом (особенно в INTERNET) – любое знание не существует в «безвоздушном» – безлюдном пространстве, даже в ноосфере, тем более в её исторической перспективе. Данное положение справедливо днесь, как и встарь, в любой отрасли человеческой жизни (и её изучения): в труде ручном и промышленном, в процессе мудрствования и действования, а в техногенных цивилизациях – особенно обострённо.

Музыкальное краеведение, касаясь духовной и душевной жизни отдельного человека и целых поколений, стран и народов, этносов и наций, тесно взаимоувязано с проблемами, на вербальном уровне традиционно относимыми к сфере этики. Но зафиксированные достижения и, главное, имеющиеся возможности искусства звучания и искусства оперирования звучаниями, способны заниматься и телесной жизнью и здоровьем человека и всего населения планеты – в ранге музыкальной психотерапии, что практически культивировалось уже древними культурами.

Краеведное познание посредством музыки не предполагает профессиональной переориентации отечественного студенчества, но и не сводимо только к организации вузовской самодеятельности (в воспитательных целях). «Музыка души» присуща каждому живому индивиду, наилучшим образом свидетельствуя о его «живой жизни» – по выражению классика литературы и специалиста медицины В.В. Вересаева – и наиболее эффективно обучает её чуткому слышанию и восприятию действительности на уровне «тонких вибраций».

В ТГПУ им. Л.Н. Толстого мною создан спецкурс ОК–блока (ныне – курс по выбору студентов) по проблеме «Современная мировая художественная культура: парадигма музыкального краеведения и менталитета». Авторская работа «Музыкальное краеведение: концепция, программа, материалы» стала лауреатом всероссийского конкурса методических материалов Министерства образования Российской Федерации (Москва, 1995).

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

О.А. Овчаренко

Как восстановить певческую традицию?

Русь святая, храни веру православную
в ней же утверждение!

Пропетые-прочитанные строки эпиграфа, взятые из стихиры русским святым, поднимают и обогащают духовную энергетику православного человека. Отказ России в 1917 году от веры привел к драматическим последствиям. Да, наша история трагична, но, к счастью, не безнадёжна. Как отмечалось архиепископом Курским и Рыльским: Иувеналием в 1995 году: «Господь ведёт Россию сквозь огненную пустыню великих страданий, как вёл Он некогда Свой народ сквозь пески Синая в землю обетованную. Исход этого безмерно долгого и трудного пути может быть только один: православие или гибель в тине греха и бесстыдства», подчеркивая, что народ сам виноват в своей беде и «выход может быть только один: православие или гибель» [1]. Вспомним, что и Д.С. Мережковский предрекал, что «грядущего хама» в силах победить только «грядущий Христос». А то, что предсказание русского поэта сбывается, несомненно. Г.В. Свиридов писал: «Миллионные города (новые!) живут вовсе без признаков Христианской веры, без церквей. Русские населяющие их люди – суть дикари по своему духу, миросозерцанию. [...] Петушиное слово *атеизм* на деле означает дикарство, преступное отношение к человеческой жизни и всякой жизни вообще» [2].

Что же понимается под словом Православие и какой смысл вкладывается в это понятие?

Православие – это та духовная сфера, которая объединяет русский народ.

Православие – это прошлое и будущее русского народа, представленное в каждой клеточке его жизни, в образах её лучших сынов: духовных и государственных деятелей, мыслителей и творцов, воинов и простых тружеников.

Православие – это сонм святых и мучеников, невинно убиенных в XX веке, коих сегодня прославляет наша святая Церковь и ещё будут прославлять.

Православие – это великая русская культура, наука и литература, иконопись и музыка.

Православие – это наши величайшие педагоги и воспитатели: Владимир Мономах и неизвестный автор «Домостроя», Ушинский и

Рачинский.

Итак, Православие – это живая история русского народа, его культура и повседневный быт, философия и мировоззрение, этика и эстетика, воспитание и образование.

Входя в церковь человек погружается в атмосферу молитвы, песнопений и сам становится вольным или невольным участником Богослужения. На протяжении почти тысячи лет православный храм был основой эстетического воспитания все новых и новых поколений. Все пели… XX век разрушил церковно-певческую традицию. Неповторимое и самобытное искусство в советской России едва тлело в действующих церквах. Но без пения служба невозможна. Как же восстановить утраченное?

Да, итог минувшего столетия – время покаяния, восстановления церквей, открытия духовных училищ, семинарий, академий, воскресных школ и православных гимназий, созыва съездов священнослужителей, учреждения новых газет и журналов с целью просвещения широких народных масс в области религиозной жизни. Но можно ли восстановить только этими шагами церковно-певческую культуру народа? Главным в этом процессе видится развитие сети регентских и певческих курсов, введение их не только в духовных учебных заведениях (что, безусловно, делается сейчас), но и в светских: будущие учителя и врачи, инженеры и конструкторы должны быть воцерковленными людьми ради спасения России.

Успех хора зависит на 70% от его руководителя. Анализ услышанного в православных храмах города Курска показал, что налицо нехватка высококвалифицированных клиросных церковнослужителей. Какую базу музыкальной подготовки имеют нынешние регенты? В основном это – выпускники дирижерского-хорового отделения музыкальных училищ. Но не мало среди них и теоретиков, струнников, некоторые вообще без профессионального музыкального образования (имеют за плечами лишь музыкальную школу). Регентов с высшим образованием очень мало. И это – в областном центре. Не очень радостная картина. И в этом – первопричина, исток слабых церковных хоров, несоответствие высоты церковной службы и звучания клироса, когда пение не только не способствует богослужению, а разрушает молитвенное состояние прихода.

Возрождение домовых храмов при учебных заведениях и открытие теологических факультетов – первый шаг к православию России. Но должен быть сделан и второй – так любимый в советские времена «всеобуч», но уже церковно-певческому искусству, поскольку, как

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

справедливо отмечал наш земляк и гениальный композитор Г.В. Свиридов, «*Жизнь традиции* достойна уважения и самого внимательного изучения. Традиция имеет способность возрождаться заново, воскресать» [3].

Библиографические ссылки

1. *Иувеналий*, Архиепископ Курский и Рыльский. Проблемы современного православного воспитания (доклады, выступления, размышления) / Курское епархиальное управление. – Курск: КГПУ, 1999. – С.24.
2. *Свиридов Г.В.* Музыка как судьба / Сост., авт. предисл. и коммент. А.С. Белоненко. – М.: Молодая гвардия, 2002. – С.616.
3. Там же. – С.385.

М.А. Константинова

Музыкальное образование в России 19 века. Современный взгляд

Становление специального музыкального образования в России в 19 веке обычно связывают с открытием Санкт-Петербургской консерватории (1862). Однако, не меньшую роль, на наш взгляд, сыграли в этом и другие учебные заведения, в первую очередь – Бесплатная музыкальная школа, открытая в том же году. Появление обоих учебных заведений не было случайным, их открытие было предопределено всем ходом развития музыкальной педагогики.

В середине 19 века в России наряду с вопросами реформирования общего образования была поставлена задача формирования специального общедоступного музыкального образования. К этому времени уже назрела необходимость создания музыкальных учебных заведений – стремительно развивавшемуся национальному искусству были нужны высокопрофессиональные артисты и образованные музыканты-любители, подготовленные слушатели.

Период конца 1850-х – начала 1860-х гг. было временем жесткой полемики, в ходе которой общественность разделилась на два противоборствующих лагеря. Предметом спора была именно *форма* светского музыкального образования в России, а необходимость и

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

актуальность его учреждения понималась обеими сторонами. Представители первого лагеря во главе с А.Г. Рубинштейном предлагали учредить в Петербурге консерваторию по образцу европейских. Противники консерватории считали, что своеобразие русского музыкального искусства требует поиска иных приемов и методов обучения, отличных от тех, которые использовались в европейских консерваториях. Улучшить положение в области музыкального образования должна была, по мнению представителей этого лагеря, общедоступная организация, не взимающая платы за обучение, в которой преподавание музыки велось бы с учетом национального своеобразия русского искусства. Такой организацией стала Бесплатная музыкальная школа[I], основанная М.А. Балакиревым и Г.И. Ломакиным в 1862 г., которая не ставила целью подготовку профессионалов, но оказывалась способной воспитывать образованных музыкантов-любителей.

Один из активных сторонников идеи поиска новых принципов образования Ц.А. Кюи писал в те годы о консерватории: «Программа музыкального образования – всеобъемлющая, плата за обучение – умеренная. Но умеренная плата – понятие относительное; для многих умеренная – значит невозможная; кроме того, несколько стеснительно требование предварительного знания нот. Что же сказать о той музыкальной школе, в которой всякий может учиться петь – без всякой платы и без предварительного знания нот?» [1].

Консерватория и Бесплатная музыкальная школа оказались принципиально противопоставлены, в том числе и по национальному признаку. Форма образования в БМШ, основанная на непосредственной связи учебного процесса с творческой концертной деятельностью, и ориентация ее концертов на произведения так называемых Новых русских и зарубежных композиторов в целом определяли своеобразный национальный облик БМШ, который отличал ее от других Школ и организаций и в определенной степени от консерватории.

Бесплатная музыкальная школа на протяжении своего более чем полувекового существования (1862–1917) сыграла очень важную роль в деле становления музыкального образования в России. С ее деятельностью связана целая серия выдающихся концертов, выступлений крупнейших музыкантов, педагогическая и административная работа таких выдающихся представителей русской музыки, как Г.И. Ломакин, М.А. Балакирев, Н.А. Римский-Корсаков, С.М. Ляпунов и другие. Кроме того, это была первая и долгое время единственная бесплатная общедоступная музыкальная школа,

[I] Далее также Школа, БМШ

рассчитанная на значительное количество учеников (300-400 человек в год)[II].

Вопросы, связанные с возникновением и существованием БМШ, до сих пор не получили в исследовательской литературе должного освещения. Для воссоздания, по возможности подробной картины жизни и деятельности БМШ, был разработан богатейший архив Школы, хранящийся в Отделе рукописей Российской национальной библиотеки (Ф. 41), а так же фонды Пушкинского дома, РГИА, мемуарные источники и свидетельства периодической печати.

В Уставе Бесплатной музыкальной школы цель ее деятельности определена как "распространение музыкального образования". Гораздо более пространно программа Школы была сформулирована в прошении от 1869 г. на Высочайшее имя покровителя БМШ – Наследника Цесаревича: «Цель учреждения сей Школы заключается в доставлении недостаточным людям дарового музыкального образования, для облагорожения их стремлений и для составления из них приличных церковных хоров столь необходимых нашим приходским церквам и столь важных в нашем богослужении; а также для развития из них особых дарований через приготовление солистов»[2].

Для достижения означенной цели всем желающим предоставлялась возможность "без отвлечения от их обычных занятий" обучаться светскому и духовному пению, теории музыки и сольфеджио[III]. Вместе с тем, как уже отмечалось, БМШ была не только учебной, но одновременно и концертной организацией, причем концерты служили важнейшим стимулом для учеников и являлись финансовым источником для поддержания средств Школы, названием которой регламентировалось обучение "без платы".

Концертная деятельность БМШ, по крайней мере, первых двух десятилетий сопоставима с деятельностью Русского музыкального общества и ее значение для истории русской музыки в достаточной степени выявлено исследователями. Безусловно, направление деятельности Школы во многом менялось в зависимости от того, кто стоял во главе. Первый директор известный хоровой дирижер и педагог Г.И. Ломакин (1862-1868) одну из главных целей деятельности БМШ видел в развитии русской хоровой культуры. Поэтому концерты были именно хоровыми, с

[II] Безусловно, ее появление было подготовлено ходом исторических событий, а также кристаллизацией идеи о бесплатном всесословном образовании, нашедшей свое отражение еще в "Уставе учебных заведений" 1804 г.

[III] Учредители Школы планировали также ввести обучение игре на музыкальных инструментах, но из-за денежного дефицита этот замысел не осуществился.

соответствующим репертуаром, в котором были представлены сочинения западноевропейских классиков, а также духовные сочинения итальянских мастеров.

В годы директорства М.А. Балакирева (1868–1873), а затем Н.А. Римского-Корсакова (1874–1881) в концертах заметно возросла роль симфонического оркестра. Именно с этого момента Школа и становится так называемым рупором идеалов "Могучей кучки". Обычной практикой в концертах этого периода является исполнение произведений Новейших русских и зарубежных композиторов, нигде ранее не звучавших. Процесс обучения при этом сочетал в себе напряженную репетиционную работу с одновременным прохождением необходимых элементарных теоретических курсов.

Таким образом, учредители БМШ предложили один из возможных путей решения проблемы доступного музыкального образования, основной педагогический принцип которого заключался в осуществлении непосредственной связи учебного процесса и концертной деятельности. Современная практика подготовки музыкантов, опирающаяся в своей деятельности на постоянную концертную практику, доказывает жизнеспособность идей, заложенных в деятельности Бесплатной музыкальной школы.

Библиографические ссылки

1. *Кюи Ц.А.* Избранные статьи. Л., 1952. С. 9
2. РПБ Ф. 41. № 468. Л. 11

В.А. Зюкин

Роль учебно-методического Центра повышения квалификации работников культуры и искусства в системе непрерывного и профессионального образования (на примере ГУДПО ТО УМЦ)

Современный этап развития нашей страны является весьма сложным и, в то же время, крайне важным. Ведь именно в такое время любая социальная система, которая пройдёт проверку кризисом на прочность неизбежно получит импульс для прогресса и дальнейшего развития.

Сегодня неоспоримо доказано, что развитие страны невозможно без

развития культуры. При этом культура понимается не как отвлечённая категория, определённым образом растворённая в социуме, а максимально конкретная система социально-политических и общественно-исторических институтов, явлений и процессов, а также, что более важно, отношений между ними. И, поэтому, совершенно не случайно, что на современном этапе любому деятелю культуры, или специалисту с ней связанному необходимо осваивать основы прикладных направлений – таких дисциплин как: юриспруденция, менеджмент, экономика, социальное проектирование и других.

В наше время становится всё более и более понятно, что органы повышения квалификации в системе культуры обладают весьма большой спецификой работы, так как, являясь, безусловно, элементами единой образовательной системы они, тем не менее, обладают яркой спецификой функционирования, убеждающей нас в необходимости рассматривать их как самостоятельные и уникальные.

Сегодня практически во всём мире специалисты, которые сами, по разным причинам, не в состоянии уследить за новыми веяниями в специальных вопросах и тенденциями прогресса в общих, регулярно, (по данным ЮНИСЕФ за 1998–2002 гг.) обращаются в организации для переподготовки и повышения квалификации. В США такая система получила название second college (второй колледж), а в Европе – Академии изящных искусств. Именно в этих учреждениях, помимо предлагающих свои услуги частных Центров и компаний и ведётся повышение квалификации специалистов в области культуры.

В нашей стране функции непрерывного профессионального образования были возложены постановлением Правительства РФ № 710 от 1995 года в том числе и на региональные (областные) курсы и Центры повышения квалификации. Именно они занимают ведущее место в послевузовском образовании и повышении квалификации специалистов, наряду с аспирантурами. При этом необходимо отметить, что в последнее время, с точки зрения содержания образования, функции Центров повышения квалификации значительно расширились вследствие изменения социальных условий.

Вместе с тем, несмотря на значительный опыт и большие усилия Центра в рамках и направлениях осуществляемых видов деятельности в системе повышения квалификации региона, существует ряд крупных проблем, на решение которых должны быть направлены усилия.

Требуется значительное усовершенствование, а местами создание, системы мониторинга функционирования системы образовательных учреждений в сфере культуры и искусства (ДМШ, ДШИ, ДХШ),

применительно к функциям и пределам компетенции Центра. Дополнительного развития, отвечающего современным условиям, требует координационная деятельность в системе взаимодействия Центра с ОУ. Существует насущная необходимость активного включения в систему работы Центра созданного на его базе экспертного совета.

Решение этих проблем лежит только и исключительно в области интеграции Центра и системы ОУ региона в единую систему на основе взаимодействия с элементами принципов социального партнёрства. При этом, общим критерием подлинной интеграции выступает становление новых системных качеств целостного образовательного процесса. В рассматриваемом вопросе в роли такого качества выступает новое ведущее отношение, которое мы определяем как отношение взаимодействия педагогического состава ОУ региона и сотрудников Центра.

В силу этого основным содержанием такого взаимодействия становится повышение уровня подготовки контингента слушателей курсов Центра, в процессе решения актуальных образовательных задач.

Содержание данных задач детерминировано социально-ролевыми и профессиональными позициями слушателей и преподавателей Центра. Однако они обладают общими признаками, относящими их к разряду интегративных. Среди них: взаимодействие профессионалов, а не учителя и ученика; насущная актуализация темы занятия; отсутствие заданных эталонов педагогичности.

Определяя социально-педагогические условия эффективности интеграции Центра и системы ОУ необходимо остановиться на основополагающих принципах рассматриваемого процесса:

1) объединение проектируется как целостный субъект просоциально ориентированной деятельности, осуществляющий реальные связи с социумом;
2) деятельность объединения представляет собой пространство, где коллективная деятельность на занятиях с преподавателями Центра дополняется самостоятельной работой в ракурсе развития центральной идеи;
3) не менее важным является отказ от догматизации, в рамках которого суть взаимодействия в указании направлений и придании слушателям способности к развитию, реализация же смысловой и операционально-действенной системы является полной прерогативой слушателя;
4) содержание занятий в Центре строится в логике «жизненного цикла» организации, включающего в себя: этапы проблематизации (постановка проблемы); социального проектирования (выстраивание «дерева целей», отбор ресурсов, определение способов реализации операций); рефлексии (осмысления и осознания социальных и профессиональных новообразований связанных с пройденным «циклом»);
5) значимым элементом выступает связь объединения с социальными институтами, опосредованными личностью и поставленной проблематикой;
6) формализация завершения образовательного процесса определяется с долей индивидуальности. Она непосредственно связана с рефлексией приобретённого опыта, требующего качественного изменения внутренней позиции слушателя, его вырастания из пределов, заданных проектными характеристиками.

В рамках осуществления основной деятельности Центра во главе угла останется проведение курсов и семинаров для указанных категорий специалистов, причём, понятие семинар воспринимается как однодневное или многодневное учебное занятие, что даёт возможность рассматривать проведение учёбы слушателей как единое в своём ходе действо. Каждый семинар занимает около 3 дней, за которые слушатели получают 24 часа учебных занятий. В рамках внутренней структуры ведения учебной деятельности семинарские занятия, проводимые Центром, строятся на следующих основополагающих принципах.

Тематика семинаров определяется на основе всестороннего изучения проблем, стоящих перед специалистами, вовлекаемыми в орбиту подготовки Центра, с учётом их пожеланий, устанавливаемых на основе хорошо отлаженной системы обратных связей (feed-back). Для чтения лекций приглашаются лучшие специалисты, как учёные, так и имеющие большой опыт практической деятельности. Занятия проводятся как на базе Центра, так и учреждений, достигших больших успехов в решении проблем, рассматриваемых на семинаре.

После проведения теоретической части семинара слушатели имеют возможность детально ознакомиться с опытом работы персонала учреждения, получить исчерпывающие ответы на вопросы, возникающие в ходе изучения практики деятельности отдельных подразделений и служб. Таким образом, с максимальной эффективностью закрепляется учебный материал, данный преподавателями.

Работа Центра должна носить также широкий издательский характер. На его базе могут издаваться как учебные пособия, так и периодические издания, распространяемые по всей стране (по электронной почте или в бумажном варианте).

А.Н. Курюкин, Т.Л. Лихачёва

Применение принципа интегративности для формирования и реализации общих и специальных музыкально-исторических и эстетических учебных курсов

Современная педагогика, как общая, так и специализированная, прошла длительный путь прогрессивного развития в ракурсе решения основных вопросов – содержания образования, методов обучения и оценки его результатов. Данные вопросы, поэтапно, решались за счёт высокой специализации в обучении или широкого спектра осваиваемых знаний, приобретавших характеристику развивающего кругозор обучения. На сегодняшний день, в условиях поиска новых путей оптимизации и оптимализации образования, на первое место выходит принцип интегративности.

Под интегративностью долгое время понималось формирование простых межпредметных связей в процессе обучения. Современный этап развития цивилизации вынуждает расширить это понятие, как в педагогической теории, так и практике.

С теоретической точки зрения интеграция понимается не просто как связь между отдельными элементами системы, но как их органичная совокупность, построенная на взаимопроникновении и объединении в единое целое. В этих условиях только принцип интегративности, в рамках его реализации в современной педагогике, может дать устойчивый импульс к выходу результатов обучения на новый уровень в отношении снижения затрат на его реализацию и повышения качества результатов.

Заявленный подход ведёт к необходимости формирования, апробации и внедрения новых образовательных технологий на социокультурном уровне в педагогическом пространстве современной России. Они определяются требованиями как традиционных оснований, так и технологических исследований.

На современном этапе интегративность, выступая центральной категорией НОТ, используется многими специалистами в своей работе. Вместе с этим, сегодня достаточно трудно найти комплексные курсы до конца полно реализующие принцип интегративности не в фрагментарном представлении, в некоторых лекциях или интерактивных семинарах, а в полном объёме, пронизывающих весь курс от вводных лекций до итоговых форм аттестации по курсу.

Наряду с этим не следует, по нашему мнению, признавать

интегративность своего рода педагогической панацеей, как это не раз случалось в прошлом со многими педагогическими методиками, технологиями и системами. На основе апробации интегративных технологий вами обоснованно доказано, что они весьма успешно реализуются в лекционных и обзорных курсах, показывая результативность не меньшую, а местами, и большую, чем специализированные курсы, реализуемые по классическим схемам.

Вместе с тем необходимо отметить, что собственно принципы интеграции и в рамках их практической реализации и в теоретическом плане рассмотрения не должны, по мнению авторов данной работы, выступать в отрыве от всех других. По нашему мнению, наибольшую эффективность интеграция может дать в условиях её реализации в пределах специфического социального явления, которое мы назвали «образовательная среда».

Концепция «образовательной среды» неразделима с понятием НОТ и раскрывает многие практические аспекты реализации интегративности. Под «образовательной средой» мы понимаем *весь комплекс факторов социального и педагогического воздействия, как на отдельного слушателя курса, так и на весь коллектив в целом с учётом последовательности и поэтапности реализации элементов воздействия и установления между ними как явных, так и латентных связей.*

Анализируя предложенное определение термина «педагогическая среда», следует остановиться на его структурных единицах, среди них мы выделяем следующие:

- факторы воздействия;
- объект воздействия;
- интерактивный блок.

Рассмотрим их более подробно.

Факторы воздействия нами рассматриваются в диалектическом единстве социальных и педагогических. Именно от их взаимоопределяющего подбора будет зависеть выстраивание системы воздействия, которая нами рассматривается шире и глубже, чем просто последовательность учебного материала, представляемая учащимся посредством определённых методических приёмов. Здесь они выступают в единстве, при чём не в виде простого или сложного множества, а как взаимодействующие и взаимовоздействующие элементы.

Сегодня доказано, что любое целенаправленное воздействие на человеческую личность опосредуется через призму её социальных характеристик, которые возможно и в латентном виде, но неизбежно

проявляются в восприятии, осознании и персонификации полученного знания. В этих условиях существует насущная необходимость учёта этих факторов социального блока, которая, в идеале, должна отталкиваться от субъективных, а не объективных особенностей слушателя.

В свете сказанного выше представляется необходимым и определяющим, для педагогической образовательной среды, совмещение педагогических и социальных факторов воздействия между собой, как в активном, так и в пассивном аспекте их включения.

Объект воздействия понимается нами в плане двуединого представления о воздействии на коллектив в целом и его отдельного члена в частности. Долгое время в педагогике муссировались мнения о степени эффективности личностно или коллективно ориентированного преподавания. Сегодня большинство учёных и практиков едины во мнении, что в пределах высокоспециализированных курсов более эффективно индивидуальное обучение, в пределах общих курсов – коллективное. В рамках же представляемой концепции образовательной среды, выступающей формой реализации принципа интегративности, представляется оправданным и является подтверждённым практикой реализация индивидуального и коллективного обучения в их двуединстве.

В условиях практической работы по курсам, входящим в нашу образовательную среду, преподавание, безусловно, ориентировано на студенческий коллектив – группа или поток. Однако по результатам практической реализации конкретных курсов были сделаны выводы о том, что даже при воздействии на коллектив, которое воспринимается как *макромодель*, воздействие, сводимое к конкретному индивиду (студенту, слушателю), неизбежно представляется в виде микромодели, опосредуемой через комплекс вышеизложенных факторов.

Исходя из этого, для повышения эффективности и оптимизации педагогического воздействия в пределах образовательной среды требует реализации универсальная совокупность приёмов воздействия на коллектив и индивида, где степень эффективности примерно уравнивается.

Интерактивный блок включает в себя связи между элементами системы, как в пределах всей образовательной среды, так и конкретного курса. Данные связи устанавливаются по формальному и неформальному признаку. Первый метод установки этих связей выдвигается в разряд видимых или непосредственных связей, которые заведомо просто расшифровываются слушателями курсов образовательной среды. Это, кроме того, что вводит их в осознание представляемого материала, призвано провести процедуру педагогической идентификации слушателя с материалом, приёмами его преподавания и технологиями проверки усвоения.

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

С другой стороны, в пределах курса и всей образовательной среды существуют латентные связи, которые при формальном подходе к изучению материала практически не видны. Они могут быть выявлены только при воплощении в жизнь так называемой методики «*полного погружения*», посредством которой слушатель курса самостоятельно устанавливает связи изначально заложенные нами скрытыми, приходя посредством этого к самостоятельному правильному пониманию смысла курса и реализации цели «образовательной среды», состоящей не только в простой передаче знаний, но и научении правильно их применять в лабораторном и полевом режимах.

На практике, предлагаемая нами «образовательная среда», включает в себя создание комплексной совокупности факторов воздействия на обучаемого с триединой целью:

- достижения высокого уровня подготовки по включённым в неё предметам;
- привития учащимся устойчивых, активно реализуемых на практике навыков самообразования, осуществляемого через контролируемую самостоятельную научную деятельность;
- создания условий для самостоятельного социального проектирования учащимися своей жизни и карьеры в контексте применения полученных знаний.

Для достижения данной триединой цели нами сформированы и реализуются, в практике нашей работы, следующие образовательные комплексы:

«Система образовательных блоков», где каждый блок представляет собой органично завершённую, автономную педагогическую единицу, выступающую в качестве микромодели всей системы обучения «образовательной среды»;

«Система внешних воздействий», в рамках которой организуется внеаудиторная самостоятельная работа учащихся по закреплению учебного материала и расширению личного кругозора;

«Система магистральных линий», которая включает в себя выработку у учащихся умений находить социальные ориентиры и определять пути их достижения.

Курс «Музыкальная история современной цивилизации: страны и континенты», является наиболее ярким примером реализации принципа интегративности и концепции «образовательной среды».

Он был подготовлен в связи с необходимостью дальнейшего развития Истории музыки современной цивилизации в России как науки и учебной дисциплины. При этом учитывалось, что до последнего времени, «История музыки современной цивилизации», отсутствовала в учебных планах российских вузов, за исключением вузов высокой специализации, как самостоятельная дисциплина, что даёт большой простор для проектирования и

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

экспериментирования с одной стороны, и ограничивает возможности использования и применения устоявшихся подходов к её преподаванию и изучению, в связи с отсутствием практического опыта реализации наработок.

Тем не менее, всё вышесказанное только обостряет необходимость изучения «Истории музыки» как самостоятельной дисциплины, даже при условии того, что учащиеся получают определённые музыкально-исторические знания, в рамках других курсов. Эти знания, как правило, вплетены в канву специализированного изложения этих курсов и, исходя из этого, эпизодичны и не систематичны, что не даёт возможности говорить даже о косвенном изучении «Истории музыки современной цивилизации» в рамках других курсов.

Данный курс «Музыкальная история современной цивилизации: страны и континенты» состоит из нескольких частей логически и структурно связанных между собой. Они планомерно и последовательно вводят студентов в область музыкально-исторического знания, применительно к социоэволюционному его разделу.

Первая часть курса, даёт студентам конкретные знания об истории, как комплексной науке о мире и человеке. Поэтапно рассматриваются происхождение человека, являющегося носителем культуры вообще и музыкальной её формы в частности, возникновение человеческого социума и проблемы генезиса культуры и её эволюции, в ракурсе культурной антропологии. По окончании этой части лекционного курса предполагается, что учащиеся получат общее представление об «Истории музыки современной цивилизации» как науке и конкретные знания о происхождении человека и его антропосоциогенном, применительно к культуре, развитии, что является основой историко-музыкального знания.

Следующая часть призвана ввести студентов в изучение собственно «Музыкальной истории современной цивилизации». Этот переход осуществляется через лекции посвящённые ей как самостоятельной дисциплине, где рассматривается её местоположение в системе социо-культурного и исторического знания, проводится краткий экскурс в историю её зарождения и развития, как за рубежом, так и в нашей стране, рассматривается научная база современной музыкальной истории.

По ходу лекций данной части курса у студентов формируется представление о музыкальной истории как самостоятельной дисциплине, неразрывно связанной с «Всеобщей историей», и являющейся, по сути, частью учения об антропосоциогенезе.

Следующая часть лекционного курса является основной. В её рамках рассматриваются конкретные вопросы генезиса музыкальной культуры общества на древнейших этапах развития цивилизации в рамках процесса генезиса общества как такового. Эта часть подразделяется на два основных

блока лекций:

1. *Генезис социума на древнем Востоке в 3-2 т.л. до н. э.* Здесь основу рассмотрения составляют специфика социогенного процесса и развития обществ в древности, генезис культуры вообще и её музыкальной части, в частности. Центральным в данном блоке станет рассмотрение феномена религиозной музыкальной культуры на Востоке.
2. *Генезис культурно-музыкальной системы общества* в рамках второго очага древнего этапа развития современной цивилизации - греко-римского в 1 т.л. до н.э. Здесь основу рассмотрения составляет анализ культурных форм и музыкальных традиций, сформировавшихся в Греции и Риме, установившаяся там особая система социокультурных отношений.

Следующая часть курса рассматривает вопросы эволюции музыки в истории современной цивилизации в контексте геоисторического и социокультурного развития рассматриваемых центров. Также проводится рассмотрение культурноэтнического фактора в диалектическом его виде и делается вывод о современной динамике развития социокультурной музыкальной идентичности.

Комплексно анализируя предложенный курс необходимо отметить, что он хоть и предлагает вышеизложенную поэтапность в изучении и подаче материала, но не является алгоритмизированной формой, что позволяет проводить некоторые внутренние изменения. Исходя из этого, в условиях недостатка практического опыта, который может быть использован при подготовке и написании сходных курсов в высших учебных заведениях.

Наконец, необходимо отметить, что данный курс читается для студентов разных специальностей Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, начиная с 2002 года.

Н.С. Михайлова

Толерантность как стратегия современного музыкального образования (проект программы «Музыкальная культура финно-угорского мира»)

Образование, являясь формирующим компонентом общества, должно быстро реагировать на происходящие в нем процессы. Стратегия современного образования кардинально изменилась: от направленности на накопление знаний к ориентации на развитие личностных качеств

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

учащегося.

В условиях современного информационного потока многие люди слабо вовлечены в историю собственной локальной этнической культуры, а именно она, по мнению социолога С. Лурье, должна дать человеку возможность определить себя в мире и дать ему такой образ мира, в котором он мог бы действовать. Воссоздание образа собственной этнической культуры возможно как за счет ее осмысления, так и за счет освоения иной, «чужой» культуры, сквозь призму которой ярче обозначатся особенности «своего». Кроме того, на процессах освоения, познания «чужой» культуры, адаптации ее к своей иерархии бытия строятся пути бесконфликтного сосуществования разных народов.

Наиболее остро вопросы самоидентификации встают в подростковом возрасте. Интенсивный физический рост и переживания, связанные с ним, осязаемость проблем взрослой жизни, нарастающий груз ответственности вносят сильный диссонанс в «Я»-концепцию подростка. Огромная работа по построению и укреплению этого «Я» проходит за счет освоения жизненного пространства и определения своего места в нем. Вопросы этнического самоопределения занимают значительное место в этом процессе.

Музыка, аккумулируя в себе и образование, и воспитание (через эмоцию), должна наиболее гармонично решить эту задачу. Выдающийся советский психолог Б.М.Теплов определял музыку как эмоциональное познание. Кроме того, музыка, по сравнению с другими видами искусства, обладает явно меньшей понятийной и предметной конкретностью, она невербальна и всегда лично воспринимаема. Познавательная деятельность происходит здесь в очень важной для человека сфере – сфере чувств. Осознавая чувства, вызванные музыкой, человек обогащается новыми для него переживаниями, обнаруживает в себе способность понимать людей, сопереживать и сочувствовать им. По утверждению музыковеда Д.К. Кирнарской, изменения, вызываемые музыкой, делают человека более восприимчивым и социально адаптивным.

Эти положения легли в основу концепции программы факультативного курса *"Музыкальная культура финно-угорского мира"* для 7 класса ДМШ. На этом этапе введение предлагаемого курса будет наиболее уместно, так как ученики, имея определенный багаж музыкальных знаний, готовы психологически и интеллектуально познавать и осмысливать особенности национальной музыкальной культуры, ее роль в жизни и деятельности отдельной личности и общества в целом.

Цель курса – развитие общей культуры жизнедеятельности подростка: формирование у учащихся знаний о современной картине мира,

приобщение к общечеловеческим и национальным ценностям в различных областях культуры, интеграция личности в системе мировой и национальных культур, содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми. В *задачи курса* входит:

- усвоение знаний о каждом финно-угорском народе (история, язык, этнография, музыка);
- знакомство с жизнью и творчеством выдающихся национальных композиторов;
- изучение музыкальной культуры родного края;
- выявление роли и места традиционной музыки в творчестве профессиональных композиторов;
- формирование представления о музыкальной культуре как части духовной культуры этноса;
- развитие познавательных способностей;
- вырабатывание коммуникативных качеств у учащихся;
- формирование внимательного и бережного отношения к членам своего и другого этносов, их культурным ценностям;
- воспитание чувства патриотизма,
- обогащение духовного мира учащихся.

Программа охватывает три образовательные области: "*Культурная антропология*", "*Искусство*" и "*Психологическая культура*". В основе первой лежит культурологическое знание, представленное "горизонталью" этнографического (быт, традиции народа, этническая география) и "вертикалью" исторического знания (прошлое одного народа в контексте общей истории). Вторая область способствует пониманию содержательной стороны и ценностной природы музыкального искусства. В целях решения вопросов реализации личностных возможностей в русле общечеловеческих культурных традиций в программу включена тематика из образовательной области «Психологическая культура».

Весь курс «Музыкальная культура финно-угорского мира» состоит из двух частей. Первая часть – *«Традиционная культура финно-угорского мира»* – посвящена истории, языку, этнографии и музыке финно-угорских народов. Последовательность изучения каждого народа зависит от степени родства и взаимовлияний разных культур друг на друга. Например, вместе изучаются народы ханты и манси, проживающие в непосредственной близости и имеющие много общих черт, а также венгры, имеющие с ними непосредственное угорское родство. Учащийся сможет проследить пути пространственных и временных перемещений финно-угорских народов, появление различий в культуре этих народов, связанных с приобретением новых «соседей», проследить степень влияния одних элементов культуры

на другие, и в частности на музыку.

Вторая часть программы – *«Профессиональная музыка финно-угорских народов»*. В ее первый раздел *«Ведущие национальные композиторы»* вошли темы о жизни и творчестве З. Кодая и Б. Бартока, Я.Сибелиуса и Г.-Р. Синисало, А. Эшпая, В. Тормиса и Э. Бергмана. Тем самым в программе представлен весь XX век, от композиторов начала века до ныне здравствующих и творящих. Деятельность композиторов рассматривается с точки зрения влияния национальной культуры на их творчество и того места, которое они занимают в культуре этого народа.

Во второй раздел *«Музыкальное краеведение»* вошли значимые для музыкальной культуры Карелии темы: «Калевала» в профессиональной музыке Карелии», «Традиционная музыка финно-угорских народов Карелии в творчестве профессиональных композиторов», «Песни о Карелии. Гимн Карелии» и др., что способствует формированию более полного представления о музыкальной культуре края и ее национальном своеобразии.

Содержание курса «Музыкальная культура финно-угорского мира» предполагает создание разносторонних связей с предметами гуманитарного и эстетического циклов, использование знаний, умений, навыков и впечатлений, полученных учащимися на уроках литературы, истории, изобразительного искусства, музыки. В ходе преподавания также идет процесс интеграции впечатлений и информации из внешкольных источников, их отбор, обобщение и оценка. Все это направлено на создание в представлении учащегося целостной картины мира и культуры финно-угорских народов.

Программа содержит ряд творческих заданий, рассчитанных на усвоение, закрепление и проверку знаний, полученных учащимися.

В Петрозаводске в декабре-марте 2001–2002 учебного года программа прошла апробацию в классах с финским уклоном Гимназии №3, в Педагогическом колледже №1 на курсе со специализацией «Фольклорное творчество», на актерском факультете Государственной консерватории в курсе Истории музыки, а также курсах повышения квалификации учителей музыки и мировой художественной культуры в Карельском республиканском институте повышения квалификации работников образования.

С учетом особенностей общеобразовательной школы эта программа может стать основой для курса "Музыкальная культура финно-угорского мира" как продолжение курса "Музыка" и одним из разделов курса МХК (ориентировочно, в 9 классе).

О.В. Семенова

Особенность системы музыкального образования в Индии

Индия – удивительный пример культуры, постоянно общающейся с внешним миром, но при этом не утратившей самобытности и собственного уникального мироощущения. В настоящее время необычайно остро ощущается попытка преодолеть противостояние традиционного и современного подходов ко многим областям социокультурной жизни, идут поиски их синтеза. Наиболее отличительной чертой индийской культурной традиции, как в области искусства, так и воспитания является преобладание устного способа передачи материала. На протяжении столетий священные книги – Веды и Упанишады, древнеиндийские эпические поэмы «Рамаяна» и «Махабхарата», другие памятники литературы, а также правила обучения различным искусствам и ремеслам передавалась устно. Устная традиция царила и в системе воспитания.

После церемонии инициации начинался период обучения, различный по срокам для разных каст, во время которого мальчики должны были жить у своего учителя – брахмана и служить ему. Эта система помогала учителю овладеть душой ученика, без чего невозможен успех образования. Другим преимуществом этой системы была близость учеников к природе. Красота природы была их первым осознанным эстетическим впечатлением. Система передачи знаний от учителя к ученику была направлена на становление характера ребенка и подростка и на совершенствование его нравственных качеств, на понимание долга, задач, стоящих перед человеком. Главным содержанием, которое передавалось от поколения к поколению при помощи священного текста, была живая личность учителя как духовного существа и именно в Индии этот принцип нашел наиболее яркое выражение. Хотя идеальной системой образования считалась «гуру-шишья», с небольшой группой учеников, тем не менее, эти группы объединялись, концентрировались в центрах, где возникали целые университеты. Такими центрами были Варанаси, Таксила, Кончи и др. Эпические поэмы сформировали мысли, характеры, эстетическое и религиозное сознание людей, привнося даже в умы неграмотных философские, этические, социальные и политические идеи, эстетические эмоции, поэзию, литературу и романтику.

В воспитании акцент делался на культивировании души и на стремлении к ее освобождению, что зачастую шло в ущерб социальному прогрессу, в его западном понимании. Тем не менее, этот духовно-

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

религиозный уклон в воспитании вовсе не означал аскетизма на практике. Религиозные обряды сопровождались музыкой и поэзией. Музыка, поэзия и архитектура процветали на основе религии, а религия, философия и наука были в Индии в течение долгого времени нераздельны. С течением времени эти различные области культуры начали отходить от религии, оформляясь как автономные, принимая на себя часть функций, изначально присущих религии. Вместе с тем искусство заимствовало религиозную тематику и с тех пор сохраняет ее, несмотря на изменение семантического поля. С течением времени традиционная система воспитания в Индии менялась, а инициация приняла характер формального обряда. С развитием массового образования индивидуальные занятия с учителем утратили свое былое значение. Процесс перехода не был гладким и безмятежным, культурный конфликт был неизбежен. Традиционная система образования очень пострадала от того, что британская администрация насаждала свою систему, с типичным для Запада акцентом на информативность в ущерб радости творческого усвоения знаний. Было необходимо создать учебные заведения и системы, подходящие для Индии. Система воспитания в современной Индии не поддается стройному описанию, так как отражает все противоречия многоукладного общества в переходный период. Области, где эти ценности наиболее полно сохранились, – это религия и искусство, и именно в этих областях происходит множество процессов, направленных на консервацию традиции. Начиная с конца XIX века и до сегодняшнего дня эта система характеризуется отказом от предрассудков и динамичным развитием. Процесс передачи мастерства и знаний в области музыки от поколения к поколению шел на протяжении веков в соответствии с культурными установками, варьирующимися в различные периоды. Классической музыке как исполнительскому мастерству обучались у учителя, причем это обучение предполагало профессиональную перспективу. Параллельно с традиционным обучением в конце XIX – начале XX века начинает возникать массовое музыкальное образование. Это время для музыкального искусства характеризовалось понижением социального статуса. Практически отсутствовали руководства по теории музыки. В результате музыка перестала считаться предметом, достойным включения в учебные планы. Однако интерес к национальному искусству начал быстро развиваться среди индийской интеллигенции, которую поддерживали передовые деятели культуры Запада. Выдающийся представитель индийского искусства Рукмини Деви реализовала идеи возрождения национального культурного наследия через воспитание в области танца и хореографии. Свои принципы Рукмини Деви воплотила в школе искусств Калакшетра. Калакшетра расположена за городом,

сохраняя древнюю традицию обучения в непосредственной близости к природе. Кроме вокальной и инструментальной музыки и танца, в Калакшетре изучают санскрит и общеобразовательные предметы. Основное внимание уделяется в них искусству как неотъемлемой части жизненного процесса.

Несколько другая цель преследуется в ряде более узко специализированных музыкальных школ – поставить музыкальное образование на новую основу. Одними из первых музыкальных учебных заведений такого рода были Государственная музыкальная школа в Бароде, Гайан Уттаджак Мандали в Бомбее, с которой сотрудничал выдающийся индийский музыковед, автор системы музыкальной нотации для индийской музыки, Бхатканде; подобного рода школа в Бенгалии, Гандарва Махавидьялай в Лахоре под руководством другого крупнейшего музыковеда В. Дигамбара, и ряд других учебных заведений, во главе которых стояли выдающиеся музыканты своего времени, показывают изменение отношения к массовому музыкальному образованию со стороны профессиональных музыкантов.

Эти изменения в системе музыкального образования представили проблему в новом виде. Появилась необходимость создания учебных программ, учебников с нотацией, подготовки учителей, умеющих преподавать по новой системе. Необходимо было создать музыкальную литературу, основанную на грамотном научном подходе к музыке, которая содержала бы теоретические и практические основы традиционной музыкальной системы. Основы системы современного музыкального исполнительского искусства были выработаны В. Н. Бхатканде, который опирался на материалы устной традиции; полученные от мастеров-профессионалов. Он написал большое количество трудов по разным областям музыки, в частности, серию работ по различным рагам и основанным на них композициям, записанным в созданной им нотной системе. Таким образом, рага и ее разработка стали доступны для широких кругов учащихся, а поскольку материал песен был в основном религиозного содержания, они были вполне социально приемлемыми и создали ядро для дальнейшего развития северо-индийской музыки и музыковедения.

Целью образования в Индии считается выявление заложенных в ребенке способностей, тенденций и культивирование его положительных качеств. Вопрос о сравнительных преимуществах двух систем – «гурукула» и учебное заведение – невозможно решить однозначно, так как каждая имеет свои задачи и ценности и обе одинаково важны в контексте современной индийской культуры. Индийские музыканты и музыковеды пытаются найти синтез обеих систем, хотя бы частичный, в начальной

школе и рекомендуют чаще прибегать к устным методам, увеличивать количество звучащего музыкального материала. Они призывают к разумному следованию традициям, к выбору – лучшего из них.

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

Проблемы профессионального музыкального образования

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

М.Ш. Бонфельд

Инновационные аспекты в курсе «Анализ музыкальных произведений»

«Анализ музыкальных произведений» – вершина всего музыкально-теоретического блока. На музыкальных факультетах педвузов этот курс читается после завершения гармонии, после прекращения занятий по сольфеджио, а на отделении заочного обучения и после курса полифонии. И это не случайно: анализ музыкального произведения требует владения всем арсеналом теоретических знаний и значительного усвоения навыков слушания и слышания музыкального текста.

К сожалению, до сих пор отсутствуют единая метода преподавания этой дисциплины, более того – нет даже согласия относительно ее содержательного наполнения и, соответственно – внутренней структуры курса. Это обстоятельство, разумеется, влияет и на характер и содержание учебников по данной дисциплине.

И это отчасти можно понять. Анализ музыкального произведения охватывает такое множество факторов, перед аналитиком встает такое обилие свойств и параметров музыки, что он поневоле должен какие-то из них рассматривать как приоритетные, а в других видеть лишь нечто второстепенное, чем можно заниматься не столь основательно, либо даже ими пренебречь.

И вот в одном случае основное внимание уделено таким аспектам, как анализ отдельных средств выразительности: мелодической линии, ритмического рисунка, фактуры; в другом – акцентируется изучение форм-схем, а остальные аспекты подчинены чисто формальным свойствам музыкального текста; в третьем рассматриваются основные силы, которыми обеспечивается внутреннее единство произведения. Есть и совершенно иные подходы, ориентированные на историческую парадигму в появлении и развитии тех или иных структур. Существует также метод целостного (или комплексного) анализа, когда обучение направлено на анализ произведения как средоточия всех без исключения средств выразительности, в рамках которого аналитик не только стремится выявить как можно больше факторов, обеспечивающих данному произведению реализацию заложенного в нем духовно-интеллектуального смысла, но и само произведение рассмотреть как некое звено в цепи подобных в том или ином содержательно-формальном аспекте. Данная ситуация хорошо просматривается при анализе существующих учебников, число которых в последние два десятилетия

заметно возросло. Наряду с целой серией учебников Л. Мазеля и В. Цуккермана (последний из них, уже после смерти В. Цуккермана был создан Г. Григорьевой), только в рамках Московской консерватории их было издано три (В. Холоповой, В. Задерацкого, Т. Кюрегян), и каждый из них отмечен не только особой методой преподнесения материала, но и совершенно иными содержанием и структурой изложенного курса. При этом все они ориентированы, в основном, на высший уровень постижения этой дисциплины, т.е. предполагают весьма значительную предварительную теоретическую подготовку.

Совокупность этих обстоятельств определила интерес к анализу, понимаемому не просто некоей суммой знаний о каждой из структур или о каждом из основных средств выражения, и не исторической дисциплиной, в рамках которой были бы рассмотрены вопросы структурирования, как они решались в ту или иную конкретную эпоху или в том или ином конкретном историческом стиле. Анализ, в представлении автора этих строк, рассматривался как инструмент системного описания свойств музыки европейской традиции нового времени (примерно с 1750 по 1950 годы), причем, в рамках этой системы не должно было быть никаких лишних звеньев: любые индивидуальные отклонения рассматриваются как частные случаи проявления системы, а не как всякий раз особые формы (чем отмечен чисто эмпирический метод во многих учебниках и руководствах).

Такая система была создана. Разумеется, она возникла не на пустом месте. В ее основании были заложены некоторые идеи, высказанные в уже перечисленных работах Л.А. Мазеля и В.А. Цуккермана, но на автора в особенности повлияли многие концептуальные положения учебника «Музыкальная форма» преподавателей Санкт-Петербургской консерватории (ред. профессора Ю.Н. Тюлина) и лекционного курса анализа музыкальных произведений профессора Санкт-Петербургской консерватории Е.А. Ручьевской.

Весь курс анализа складывается из нескольких блоков, каждый из них является в некотором роде фундаментом для перехода к следующему, причем, первый из блоков (он посвящен категории музыкальный материал) является необходимым звеном в цепи всех последующих рассуждений. Для каждого из блоков используется свой, специфический инструментарий анализа: ведь невозможно одним и тем же набором инструментов пользоваться при работе, скажем, с механизмом наручных часов и железнодорожного локомотива. В то же время фундаментальные понятия и критерии, обоснованные на начальной стадии предлагаемой системы, продолжают «работать» вплоть до последних ее звеньев.

Центральным «действующим лицом» такой системы является понятие

структура, понимаемая не как простая совокупность составляющих ее элементов, но как динамическая целостность, которая всегда больше, чем сумма элементов, которая обладает известной степенью самостоятельности и независимости даже от наличия этих, включенных в нее элементов. Т.е. речь идет и об элементах, и о тех внутренних и внешних связях, которые характеризуют только данную структуру, о тех «силовых линиях», интегрирующих ее, индивидуальный рисунок которых определяет ее облик. Такой подход дает возможность верного понимания происходящих в произведении процессов, которыми и порождается каждый раз данная конкретная структура. Т.е. именно таким путем реализуется постижение «формы как процесса», постулированной Б.В. Асафьевым.

Одновременно перед автором стояла и чисто дидактическая задача создания такого учебника, который мог бы и представить данную систему как действующее руководство для студентов разного уровня подготовки и аналитических возможностей, и одновременно эту систему обосновать, сопоставив ее с существующими подходами и методами. В результате получилось издание, аналога которому нет в мировой практике. Его особенность в том, что этот учебник может быть использован и на крайних уровнях профессиональной подготовки – в музыкально-педагогическом колледже, с одной стороны, и в музыковедческой аспирантуре, с другой, равно как и на всех ступенях, заполняющих эти крайности.

Дело в том, что один и тот же материал в учебнике изложен дважды: в учебных главах и в исследовательских очерках (в книге они набраны шрифтом разного рисунка, что дает возможность легко отделить их друг от друга). Учебные главы написаны довольно простым языком, содержат конкретные определения и рекомендации, и – что достаточно важно – предельно лаконичны. Каждая тема (если не брать в расчет нотные примеры) занимает менее десятка страниц. Количество ссылок на другие издания там минимально, к тому же они даны в подстрочных примечаниях, что облегчает пользование ими.

Исследовательские очерки, напротив, развернуты, обстоятельны; в них не только подробно излагаются основные положения системы, но они сопоставлены с точкой зрения других авторов (научный аппарат включает ссылки не только на почти все существующие на русском языке издания, но и на обширную англо- и немецкоязычную литературу); в необходимых случаях развернута полемика с противоположными мнениями. Очерки естественно, рассчитаны на более квалифицированных читателей: преподавателей, консерваторских студентов и аспирантов. Они – частично или полностью – могут стать предметом для изучения, а в случае использования и освоения тех источников, которые упомянуты или процитированы на их страницах

(разумеется, с возможным их расширением) – даже для самостоятельных научных разработок.

Т.С. Бершадская

Соотношение учебных курсов теории музыки с современным состоянием музыкознания

Теория искусства в своих обобщениях, выводах, определениях всегда будет находиться позади художественной практики, которая одна только и дает материал для таких обобщений.

Учебная практика в преподносимых ею ученикам доктринах, в свою очередь, следует за научной теорией, так как для переработки данных исследования в некий «свод законов и правил» необходим определенный временной промежуток.

Таким образом, некоторое отставание положений учебного материала от одновременно с ней существующих художественных явлений в определенной мере вполне допустимо и исторически закономерно.

Однако подобное отставание допустимо лишь до того предела, пока оно не приводит к возникновению неразрешимых противоречий между учебными курсами и художественной деятельностью.

Последнее происходит с тех случаях, когда учебная практика начинает полностью игнорировать достижения современной научной мысли, превращая «естественный разрыв» в одну ступень (художественная практика — научная теория — учебный процесс) в многоступенную пропасть. Именно это происходит сегодня с преподаванием теории музыки.

Современная учебная практика преподавания теории музыки ориентируется на положения, сложившиеся столетия назад, совершенно игнорируя теоретические разработки XX века таких проблем, как концепция музыкальной ткани, как ладовая система музыки, теория аккорда, теория тональности и т. д. и т. п.

Еще в 1952 году Б.В. Асафьев в своей работе о Глинке писал: «Жизнь лада никогда не останавливается. Лад неподвижен только в учебниках музыки, как язык в словарях. Но и то, пожалуй, словари более чутко отмечают жизнь языка повторными изданиями и дополнениями, чем музыкальные учебники жизнь лада». Прошло более полувека, но дело не сдвинулось с мертвой точки. И сегодня мы слышим на уроках и читаем в

учебниках, что аккорд — это «сочетание не менее 3-х и не более 5-ти звуков, которые можно расположить по терциям» (как будто бы не было работ Хиндемита, Тюлина, Холопова и пр.). Что ладов существует два — мажор и минор (а потом наши дети играют Бартока, Шостаковича, Слонимского и др.). Что музыка делится на гомофонно-гармоническую и полифоническую (а в учебном репертуаре пианистов и скрипачей огромное количество пьес, в которых гомофонный принцип осуществляется в полифонической фактуре)... Примеры можно продолжать без конца.

Считаю необходимым кардинально пересмотреть содержание теоретических курсов с позиции современного взгляда на предмет, с учетом разработки проблем музыковедением сегодняшнего дня, показать возможность и право на существование разных форм единых по сущности явлений, их историческую изменчивость, дав тем самым в руки ученикам пособие, могущее помочь им в постижении музыки не только прошлых лет, но и сегодняшнего дня.

В.В. Кирпичников

Корреляция аудиальных и визуально-графических представлений

В Санкт-Петербургской консерватории собран архив экзаменационных работ абитуриентов, среди которых немало образцов искаженного отображения картины нотного текста [1]. В них, как правило, неверно определен размер, и запись выполнена длительностями, несоответствующими характеру диктуемого фрагмента. Причина этого, по-видимому, в том, что в процессе обучения недостаточно акцентируется такой существенный аспект воспитания профессионального слуха, как глубокая взаимозависимость аудиальных и визуально-графических представлений. Эта взаимозависимость вполне очевидна, если помнить, что первооснова восприятия и исполнения музыкального текста – его визуальный образ, порождающий в человеке определенные представления и пробуждающий спонтанные реакции. Звучание возникает не только в сознании, оно воспроизводится всем существом человека уже при одном только взгляде на нотный текст.

Известна исполнительская аксиома: «смотрите в ноты – там все написано». Однако способы письменной фиксации тесно связаны с практикой бытования музыкального произведения. Как отмечают некоторые

исследователи, многие основополагающие свойства того или иного стиля «часто воспринимаются как нечто само собой разумеющееся в пределах данной музыкальной культуры и потому не нуждаются в нотации» [2]. Следовательно, воспроизведение нотного текста предполагает знакомство с эпохой, к которой относится произведение, знание условностей жанра, внутри которого оно возникло, владение символическим языком конкретного стилистического универсума, будь то национальный стиль или стиль индивидуально-авторский. Отрыв от корней, питающих «древо музыки», иссушает педагогический процесс, сводя его к изучению правил, пению абстрактных упражнений и «номеров». В результате абитуриент консерватории не всегда в состоянии правильно отразить в записи звучащую музыку.

Представляется, что главным на любом уровне обучения является психологическая настройка, соответствующая исполняемой музыке. У учащегося должны быть выработаны четкие стилистические и жанровые координаты, сообразуясь с которыми он всегда сумеет адекватно представить звуковые или графические сигналы. Важно с одного взгляда, с одного прослушивания распознать стиль, жанр и иные параметры музыкального текста. Конечно, рано или поздно каждый музыкант овладевает умением соответствующим образом истолковывать музыкальные символы. Но отчего бы ему не помочь достичь этого прямым путем, а не путем проб и ошибок?

Часто ученик не справляется с задачами, решение которых кажется легким и очевидным. Объяснение этому следует искать в том, что педагог, с силу своего собственного опыта одушевляет нотные знаки; его воображение мгновенно подсказывает верный путь. Ведь, как пишет Г. Орлов, «музыкант, овладевший искусством чтения, исполнения и анализа нотной записи, забывает о сотнях больших и малых условностей, лежащих в ее основе, и о собственном огромном опыте слушания и исполнения музыки, приобретенном за долгие годы профессиональной деятельности» [3]. Неофит же не способен отдать себе отчет обо всех условностях нотной записи. Поэтому он воспринимает тот же текст в отрыве от конкретной музыкальной практики. Отсюда вытекает, что обучающемуся необходимо разъяснить все условности, действующие внутри данной культурной конвенции, после чего научить его быстро регулировать соотношения длительности и темпа.

Конечно же, многое, и, по-видимому, большая часть перенимается непосредственно у учителя, в процессе невольного или целенаправленного подражания. Так, например, в архаических культурах процесс обучения сводится к простому копированию того, что делает учитель. Главной задачей ученика становится послушное внимание действиям учителя (мастера, гуру). Европейская традиция идет иным путем, квинтэссенцией которого как раз и является сольфеджио – дисциплина, посвященная сознательному овладению

навыками слушания, чтения и письма. Путь к совершенству можно свести к трем этапам: 1) пробудить в ученике музыкальность, основанную на двигательных импульсах, 2) научить сознательному их использованию, 3) преобразовать их в профессиональные навыки. При этом важно на первом этапе привить правильную ориентацию восприятия длительности нот. К сожалению, проблеме длительности как визуального аналога звучания до сих пор уделяется мало внимания. И в этом кроется причина неудач с написанием диктанта. Ведь диктант – это лучший показатель качества обучения.

Имеется конкретное определение весомости как основополагающего коррелята аудиальных и визуальных представлений о длительности [4]. Тяжесть или легкость последней, отраженная в таком конкретном показателе как размер, на наш взгляд, связана с внетекстовыми аналогиями, а именно с общекультурным контекстом. Ведь восьмые, скажем, у Баха и у Малера отнюдь не одинаковые по массе длительности. И, в то же время, восьмая имеет некоторые объективные психологические предпосылки для более легкого артикулирования, чем, к примеру, четверть. Подобные установки на слушание музыки необходимо давать и на уроках музыкальной литературы. Перед прослушанием полезно обратить внимание учащихся на особенности нотации, связав это с жанровыми и стилевыми особенностями изучаемой музыки.

Недопустима, с этой точки зрения, практика изменения длительностей во имя педагогической идеи постепенности, когда детские песенки записываются четвертями, что противоречит естественному ощущению движения восьмыми. В итоге происходит искажение тексто-слуховых корреляций уже в раннем возрасте, когда закладывается база адекватных представлений о характере музыки.

Правильно определить темп и размер помогает также дирижерский жест. Но это уже тема особого разговора.

В заключение подчеркнем, что найти точку опоры при записи диктанта возможно при условии свободного слушания музыки, осознания присущего ей движения и характера.

Библиографические ссылки

1. *Масленкова Л.М.* Интенсивный курс сольфеджио. СПб., 2003
2. *Орлов Г.* Древо музыки. Вашингтон – Санкт-Петербург, 1992. С. 190
3. *Орлов Г.* Цит. соч. С. 190
4. Курс теории музыки / Ред. А.Л. Островского. М., 1978. С.25

А.А. Зингаренко

Сольфеджио как музыкально-практическая дисциплина: история и современность

Дисциплина «сольфеджио» является частью учебного цикла на всех ступенях музыкального образования, начиная от музыкальной школы и кончая консерваторией. Формы же работы на уроках сольфеджио остаются в целом неизменными, независимо от сложности и содержания материала, на котором строится курс. К ним относятся «а) сольфеджирование, то есть пение мелодий с произнесением названий звуков, а также исполнение одноголосных и многоголосных певческих упражнений (гамм, интервалов, аккордов и др.), б) музыкальный диктант, в) слуховой анализ» [1].

Л.Н. Логинова, автор ряда работ по сольфеджио, пишет: «Зародившись и развиваясь как сугубо практическая дисциплина, оно достигло к настоящему времени той своей стадии, когда необходимо заново осмыслить накопленный эмпирический опыт, чтобы преодолеть искусственную замкнутость сольфеджио и расширить его практический смысл.

В ходе исторической эволюции этой дисциплины изменилась ее предметная суть: от совершенствования голоса на основе пения мелодий со слоговыми обозначениями высоты звуков пришли к воспитанию музыкального слуха. Именно музыкальный слух и его развитие составляют ныне содержание современных курсов сольфеджио» [2].

Попытаемся выявить основные особенности сольфеджио, которые были присущи этой дисциплине на разных этапах ее существования. С исторической точки зрения, насколько известно, самой ранней формой освоения музыкального языка какой-либо эпохи является сольфеджирование. Еще в Средневековой Руси, для того, чтобы выучиться петь по крюковым нотам, исполнители пропевали так называемые попевки[1] на их названия. Этот способ был впервые зафиксирован иноком Кирилло-Белозерского монастыря Христофором в трактате «Ключ знаменной» в 1604 году [3].

Данный прием представлен как чисто практический: для того, чтобы запомнить мелодии попевок, встречающихся в церковных песнопениях, следовало их пропеть не только с текстами песнопений, но и с названиями.

[1] В попевке «устойчивая группа из нескольких знаков начинает каким-либо мастеропевцем распеваться иначе, чем это было принято при исполнении отдельных знаков в том же начертании». (Гусейнова З.М. Русские музыкальные азбуки 15–16 веков: Учебное пособие. СПб., 1999. С. 111)

В руководствах более позднего происхождения, связанных в России с пятилинейной нотацией, с конца 17 в. и до наших дней, прием пения с названием нот присутствует неизменно. В период конца 17-19 вв. он также носил чисто практический характер и предназначался в основном для певцов-хористов и солистов, которые должны были уметь петь по нотам. Так, в трактате Н. Дилецкого «Идеа грамматики мусикийской» после того, как учитель объяснил ключи и ноты, рекомендуется «петь ут, ре, ми, фа, соль, ля по линиям, прежде всего в целых нотах…» [4]. Здесь же автор предлагает способ легкого усвоения интервалов: «Для пения сектим и секст нужно иметь в памяти октаву. Пусть для примера будут сексты: <…>

Здесь, намереваясь голосом перейти на сексту, пусть имеет в памяти октаву и от нее удобнее возьмет сексту» [5].

Приведенный пример – лишь один из многих, предлагаемых знаменитым композитором и музыкальным педагогом для усовершенствования обучения пению по нотам[II].

[II] Любопытно, что в данном пособии находится также текст, который напоминает процесс написания диктанта. Приведем его здесь: В разделе 6 Главы седьмой «Об амплификации, то есть о расширении композиции» автор пишет: «Когда хочешь какую-либо композицию, вокальную или инструментальную, записать («перевести на ноты»), тогда обдумай, к какому тону она принадлежит – веселому, печальному или смешанному, и к какой системе – простой или бемольной. Определив это, рассуди – есть ли в этой композиции размер («такт») или нет размера, как бывает в знаменном или троестрочном пении. Потом реши – можно ли записать в трехдольном или нетрехдольном размере и какими нотами – целыми, половинными, четвертями или восьмыми. И так, все это имея в уме, лучше переведешь на ноты. Он же пусть поет или играет не быстро, потому что если он будет быстро петь, то не только не возможно переводить, но и нельзя будет записать напетого тебе пения, ибо кто может уследить за чужой мыслью?..» (Там же, С. 136).

Приведенный текст напоминает процесс написания диктанта в современной учебной практике. В самом деле, прослушав диктант (одно-, двух- или трехголосный), ученики должны ответить на те же вопросы, которые ставит Дилецкий: Какая тональность. (Обычно тональность дается ученикам перед началом диктанта.) Какой размер. Какими длительностями идет движение.

С какой целью производилась запись композиции в описываемой Дилецким ситуации, точно сказать трудно. Вероятно, такое могло происходить в случае, когда один певец знал на память свою партию или партии всех голосов из какого-либо концерта, а другой певец не знал этого произведения и записывал его нотами с голоса. Возможно, форма диктанта и возникла таким образом. Во всяком случае, приводимое свидетельство описывает процесс, очень близкий к тому, что сейчас называется музыкальным диктантом.

В 18 в. в России появились иностранные пособия по сольфеджио. Некоторые из них были переведены на русский язык[III]. Все пособия безусловно оказывали влияние на формирование отечественной школы, которая, однако, обладала рядом характерных особенностей. Об этом можно судить по единственному известному нам отечественному пособию 18 в. «Наставление отрокам, учащимся нотному пению с яснейшим показанием тонов, всему нотному правилу принадлежащих» /СПб., 1793/ которое было написано, предположительно, одним из преподавателей гимназии при Академии наук Демьяном Петрунькевичем[IV].

Объясняя применение диезов и бемолей, автор уделяет особое внимание выработке практических навыков, и с этой целью он советует "называть ту ноту, где крест предстоит, ми, а не по настоящему ея названию. Причина тому та, что, выговаривая (ми), неприметно ты чрезмерная делаешь нежность и прибавляешь несколько голосу повышения" [6].

Несмотря на то, что руководства по обучению пению существовали на протяжении всей музыкальной истории, окончательное формирование отечественной школы обучения пению приходится на 30-40 гг. 19 в. Авторами первых пособий по обучению пению были А.Е. Варламов, П.М. Воротников [7], Г.И. Ломакин [8].

В «Полной школе пения» А.Е. Варламов пишет: «Упражнять слух значит в то же самое время упражняться в напевах [интонации]. С этой целью учащийся по звуку, который издает фортепиано, пропоет прежде всего, и притом сколько можно без робости:

1) все интервалы, которые назначит ему учитель;

2) полный аккорд ударенной ноты, рассматриваемой как основной звук [т. е. трезвучие до октавы, построенное на данной ноте как басовой];

3) различные аккорды, происходящие от сей ноты, рассматриваемой как посредствующей [медианта] и господствующей [доминанта], и притом

[III] В литературе, посвященной вопросам музыкального образования 18 в., освещаются более или менее подробно следующие пособия: М. Монтеклер «Новый метод обучения музыке (благодаря голосу и таблицам)» /Париж, 1709/, «Методический опыт, каким образом можно выучить детей читать музыку столь же легко, как и обыкновенное письмо» /Льеж-Москва, 1773/. Кроме названных пособий на русском языке, в Кабинете рукописей РИИИ хранится учебник, написанный на французском языке: J.-J. Rodolphe "Solfège ou nouvelle Méthode de musique. Divisée en deux partie" (Ж.-Ж. Родольф «Сольфеджио или новый метод музыки. В двух частях»).

[IV] Упоминание об этом пособии имеется в книгах: Вольман Б.И. Русские печатные ноты 18 в. Л., 1957; Сводный каталог российских нотных изданий. Том I. 18 век. СПб., 1996 и др.

сии аккорды наоборот. <…>.

После таких упражнений ученик непременно исправит свой слух и привыкнет к аккордам, чрез что для него облегчится искусство пения и он ближе ознакомится со свойствами музыки…» [9].

Приведенный пример показывает, что Варламов заботился при обучении не только о развитии голоса, но и о развитии слуха. Это же доказывается и упражнениями, которые помещены в практической части пособия. Они расположены по принципу увеличения как вокальных, так и интонационных трудностей. Пение таких упражнений и вокализов было направлено на освоение определенного стиля.

Даже краткий анализ пособий по сольфеджио 17-19 вв. позволяет по-новому взглянуть на рассматриваемую дисциплину в прошлом и «расширить ее практический смысл» в настоящем. С нашей точки зрения, основные особенности этой дисциплины были следующими:

1) сольфеджио являлось прежде всего составной частью обучения певцов – солистов и хористов; 2) данная дисциплина не была долгое время отдельным предметом, существовали лишь специфические приемы, используемые педагогами при обучении пению по нотам; 3) эти приемы были тесно связаны с практикой и направлены на освоение не только конкретных музыкальных произведений, но и их стилевых особенностей.

Позже, как известно, сольфеджио выделилось в отдельный предмет, и органичная связь с практикой была во многом утеряна. Таким образом, обращаясь к «накопленному опыту», мы видим, что в наши дни перед дисциплиной сольфеджио не стоят какие-то новые, а вполне традиционные задачи. Необходимо лишь воспользоваться сложившимся историческим опытом, применив его в новых, современных условиях.

Библиографические ссылки

1. Музыкальная энциклопедия: В 6-ти тт. М., 1973-1982. Т. 5. М., 1981. Стлб. 191.
2. *Логинова Л.Н.* Границы «иллюзорного мира сольфеджио» //Советская музыка. 1991. № 5. С. 96.
3. Христофор. Ключ знаменной. 1604. Публикация, перевод М. Бражникова и Г. Никишова. // ПРМИ Вып. 9. М., 1983.
4. *Дилецкий Н.* «Идея грамматики мусикийской». Публикация, перевод, исследование и комментарии В.В. Протопопова. М., 1979. С. 191.
5. Там же. С. 191-192.
6. *Петруньевич Д.* Наставление отрокам учащимся нотному пению с яснейшим показанием тонов, всему нотному правилу принадлежащих. СПб., 1793. С. 18.
7. *Воротников П.М.* Руководство к чтению музыкальных нот или подробное

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

объяснение знаков, терминов и правил, употребляемых при выполнении по нотам как вокальной, так и инструментальной музыки. СПб., 1848.
8. См., например: *Ломакин Г.И.* Метода пения, содержащая гаммы в разных тонах и делениях, интервалы, вокализации и пр. СПб., б/д.
9. *Варламов А.Е.* Полная школа пения. М., 1953. С. 18.

Е.Г. Коверзнева

Традиционные и игровые формы проведения контрольных уроков: учебные задания по сольфеджио для школ с музыкальным уклоном и школ искусств

Контрольный урок – важная форма проверки качества усвоения материала учащимися, закрепления приобретенных навыков, умения быстро переключаться с одной формы работы на другую. В условиях 45-минутного урока особое значение приобретает соотношение количества контрольных заданий, уровня их сложности с реальными возможностями учеников. Как сделать урок насыщенным и в то же время не перегружать его обилием проверочного материала, «экономичным» по количеству прикладываемых усилий и объемным по сути, а главное, – интересным? Последнее качество из перечисленного имеет огромное значение, так как заинтересованность в процессе работы, как правило, является своеобразным катализатором темпа выполнения заданий, залогом психологической уверенности, собранности в работе и в результате – ее качественного исполнения. Само разделение на традиционные и игровые формы представляется достаточно условным, так как в любом упражнении присутствует элемент игры, а в любой игре преследуются определенные учебные цели. Однако такое разделение дано автором сознательно, чтобы подчеркнуть превалирование игрового начала в тех или иных формах работы на уроке.

I. Включение игровых заданий в традиционные формы опроса на контрольном уроке.

1. Письменная контрольная работа.

Это самая распространенная форма проверки знаний учащихся по изученным темам. Преимущества именно такого вида опроса в одновременной занятости всех учащихся класса, в возможности контроля усвоения материала значительного объема в течение одного урока, в самостоятельности выполнения каждого упражнения.

Как правило, письменная работа включает в себя следующие традиционные учебные задания: построение звукорядов, интервалов, аккордов, группировку длительностей, анализ структуры мелодии и ее транспозицию. К этим упражнения можно добавить и игровые, требующие письменного изложения; они не нарушают ход урока, требуют самостоятельных решений и умения проявить смекалку. Если такие задания включаются в стандартную письменную работу, их должно быть немного, и они обязательно должны быть краткими по форме. Другой вариант – работа, целиком составленная из игровых упражнений. К ним относятся – ребусы, кроссворды, тесты с вариантами ответов, графические задания (изложение темы в виде таблицы), краткое освещение заданной темы в указанном формате (4-5 предложений) с определением самого существенного, задание образца «найди ошибку». Все это дает представление об образном мышлении ученика, развивает зрительную память, пространственное восприятие теоретических понятий и главное – интересно самим учащимся.

(Напр.: Задание на краткое изложение темы. Задачи упражнения:

- отобрать самое существенное в теме;
- изложить тему в 4-5 предложениях;
- не потерять смысл, логическое соподчинение слов в предложении;
- выполнить задание за 10 минут.)

2.Устные формы работы на контрольном уроке. В большинстве случаев на контрольный урок по устным формам работы выносятся задания по следующим разделам: сольфеджирование, пение с места, интонирование в тональности и от звука, анализ на слух. Создание на таких уроках игровых ситуаций снимает напряжение учащегося, дает возможность отдохнуть между выступлениями, не переставая работать при этом. Все игровые упражнения такого рода связаны с коллективными формами работы: выполнение командных заданий на скорость, коллективное музицирование, письменная оценка индивидуальных исполнений. (Напр.: Работа по билетам с различными интонационными упражнениями. Все учащиеся получают листы, разделенные на графы, куда выставляются оценки каждому участнику за все формы работы. Обдумывание билета – 10 минут. Затем – поочередное выступление ребят с одновременным выставлением баллов; в конце урока – подсчет баллов, полученных каждым по всем разделам.)

II Контрольные уроки в форме конкурсов, концертов, музыкальных эстафет.

1. Музыкальная эстафета. Предназначается для младших классов, основывается на соревновании двух команд. Обе команды выполняют одинаковые задания, но в разных тональностях. Каждый участник отвечает только за одно упражнение; чтобы работа продвигалась одновременно, все

выполняют задания на карточках, по мере готовности вписывая результат в условия на доске. Та команда, которая первой ответит на все вопросы и запишет их на доске, считается победившей.

2. Конкурс по чтению с листа. Проводится среди учащихся старших классов. Основные формы работы – освоение различных видов многоголосия в виде ансамблевого музицирования с сопровождением, пение a cappella, пения одного из голосов с проигрыванием остальных на инструменте. В зависимости от сложности музыкального материала, конкурс может проводиться как чтение с листа в чистом виде, с включением выученных дома примеров или основываться на заранее приготовленном учащимися материале (тогда это конкурс на лучшее самостоятельное освоение многоголосия) участники проходят все этапы конкурса и показывают все формы работ.

3. Уроки-концерты, уроки-игры. Урок-концерт представляет собой своеобразный вариант зачета по умению аккомпанировать, музицировать в ансамбле. Учащиеся заранее получают ноты романсов и работают над ними в течение 2-3-х недель. Музыкальный материал может быть основан на темах из курса музыкальной литературы. После завершения концерта – обязательное обсуждение вместе с ребятами достоинств и недостатков, отмеченных ими в исполнении каждого участника. Уроки-игры хорошо связывать с изучением музыкального синтаксиса, с анализом музыкальных форм. Чтобы сделать подобную работу более интересной, можно эти произведения вначале «расформировать», записать отдельно мелодическую линию, и также отдельно (на карточках) фрагменты сопровождения. Учащиеся, разделенные на 2-3 команды, должны вначале воссоздать первоначальный облик произведения, а затем проанализировать заданные учителем параметры. В полной версии данной работы прилагаются конкретные образцы заданий рассмотренных уроков.

В настоящее время наше образование не ориентировано на игровые методы обучения, мы не имеем всеохватного длительного опыта такого обучения, а, следовательно, не можем и оценить его. Но конкретные результаты некоторых принципов игры и интерес со стороны учеников – неоспоримый факт, который нельзя игнорировать. Серьезность обучения в игре не исчезает, так как сама по себе игра – серьезнейшее занятие, при нарушении правил, игра исчезает. Игровые ситуации коренятся в самых обыденных вещах, в заданиях, которые из урока в урок усваиваются на сольфеджио; основная задача – использовать их как самый простой, «экономичный» и доступный способ достичь поставленной цели. В расширенном и усложненном виде игровые методы вполне могут быть включены в преподавание курса сольфеджио в педагогических вузах.

Е.Л. Александрова

Аналитические акценты курса гармонии в вузе: гармония как фактор стиля

Специфика вузовского курса гармонии — в бо́льшей обобщенности теоретических формулировок и широте исторического охвата явлений, в профилизации обучения в тесной связи со специальностью студентов и, что особенно важно, в стилевой направленности, способствующей целостному восприятию гармонических явлений в контексте эпохи.

Основные формы работ по гармонии в вузе те же, что и в училище — игра на рояле, письменные упражнения и анализ. Но, как представляется, их удельный вес существенно меняется — возрастает роль гармонического анализа как гибкого инструмента, позволяющего прикоснуться к тайнам композиторского творчества, а в аспекте письменных работ наибольший интерес представляют досочинения и стилизация как результат предварительной тщательной аналитической проработки музыкального материала.

В построении курса представляется необходимым в самом начале дать основные теоретические положения учения о гармонии — сущность и этимология самого феномена, функции в музыкальном тексте и взаимодействие с мелодией, метроритмом, музыкальной формой, фактурой. И только после этого можно переходить к рассмотрению эволюции гармонии в исторической перспективе.

Аспекты рассмотрения могут быть следующими:

1. Эволюция самого элемента гармонии — аккорда. Постепенная кристаллизация терцовой аккордики (трезвучий и септаккордов) в контексте вязкого полифонического многоголосия, закрепление за ними статуса норматива в эпоху господства мажоро-минорной системы, период расцвета и затем — нарастание количества терций (нон-, ундецимаккорды) и появление нетерцовых аккордов. В этой связи необходимо дифференцировать понятия «созвучие» — «аккорд» — «кластер», показать их общность и различие, а также, основной акцент сделать на рассмотрении аккордов с видоизмененной терцовой структурой и собственно нетерцовых, поскольку этот материал в училище не рассматривался.

2. Эволюция гармонии в ее взаимодействии с другими формами мышления:

— гармония и монодия — проникновение в систему мажоро-минора монодических принципов образования монодийно-гармонических ладов;

— гармония и полифония, различные формы их взаимодействия в истории музыки — аспект склада и фактуры.

3. Гармония и формообразование. Модуляция как процесс, как фонический эффект и как синтаксический знак. Особое внимание следует уделить стилевому аспекту в решении модуляций и самой системе степеней родства тональностей

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

(см. об этом: Т.С. Бершадская. Лекции по гармонии. Ч. 1, отдел В, «Модуляция»).

4. Эволюция фактуры — формы изложения гармонии — может быть рассмотрена сквозь призму взаимодействия функций рельефа и фона (см. об этом мою статью в сб. «Проблемы фактуры». СПб., 1992.)

Рассматривая эволюцию гармонии в исторической перспективе невозможно, разумеется, подробно останавливаться на многочисленных авторских стилях, это задача другого порядка. В курсе же гармонии как учебной дисциплины акценты следует делать на изменениях эпохального радиуса действия. За основу можно принять схему эволюции гармонических стилей — от зарождения гармонических отношений на рубеже IX–X вв. до современности — с интервалом глобальных перемен примерно раз в триста лет. Эволюция гармонии в контексте эпохи, ее основных эстетико-философских установок, концепции художественного пространства (напомним, что гармония в музыке — это пространственная категория! — См.: Н.А. Бергер. Гармония как пространственная категория музыки: Дисс. Рукопись. ЛОЛГК, 1977) позволяет вывести ее на уровень стиля.

Проведение аналогий между различными видами искусства активизирует художественное мышление студентов, оживляет процесс урока и позволяет глубже и полнее понять специфику собственно гармонических явлений и логику музыкально исторического процесса в целом.

Г.В. Григорьева

О необходимости последовательного изучения гармонии в процессе музыкального образования

Приступая к курсу гармонии, преподаватель обычно сталкивается с негативным отношением некоторых студентов к этому предмету. Как правило, сознавшиеся в нелюбви к гармонии, отстают и по другим теоретическим дисциплинам, испытывают трудности в таких практических занятиях, как чтение оркестровых и хоровых партитур, аккомпанемент. Их игра на музыкальном инструменте не всегда убедительна, а то и просто сбивчива. Следовательно, неприязнь к гармонии объясняется реальным непониманием предмета, а за этим скрывается страх, недовольство собой, неуверенность в своих способностях. На чем основано предубеждение к гармонии?

Изучение музыкально-теоретических предметов предполагает активное использование аналитических методов. Этому мешает сомнение в возможности

«поверить алгеброй гармонию». Объективно существует неудобство при попытке разъять звуковую материю, воспринимаемую интонационными комплексами, на вертикальные сегменты. Но, по мнению исследователей, сочетание дискретности нотной записи и континуальности реальной музыки соответствует дуализму дискретного и непрерывного во всякой деятельности человека (Г.В.Иванченко, В.В.Налимов). То есть вычленение составных единиц музыкального текста и анализ их структуры и взаимодействия друг с другом не является чем-то противоестественным. С этой точки зрения классическая музыка гомофонно-гармонического склада особенно удобна и показательна в качестве ориентира для учебных работ как совершенная система взаимосвязи всех ее элементов по вертикали и горизонтали.

Итак, гармония изучается на материале музыки последних двух-трех столетий. Точкой отсчета становится аккорд в обязательном четырехголосном изложении – достаточно сложная и громоздкая конструкция. Это не столько начало, сколько итог многовековой эволюции западноевропейского искусства, остающейся, однако, за рамками учебного курса. Аккордовое изложение предлагается как данность, условно выделенная из исторического контекста. Кроме того, обилие правил и ограничений в голосоведении – на фоне современного многообразия способов организации музыкальной ткани – выглядит анахронизмом, вызывает у студентов недоумение и протест. С учетом этих факторов, видимо, целесообразнее начинать курс гармонии после прохождения полифонии строгого стиля, когда уже будут усвоены нормы голосоведения, сохраняющие свое значение в музыке последующего исторического времени. Наилучшим же образом проблему начальной теоретической подготовки студентов в вузе решает предмет «Введение в гармонию и полифонию» [1].

Высшая школа использует все возможные ресурсы в передаче студентам знаний о сущностных свойствах музыкального искусства. Однако усвоены эти знания могут быть только теми, кто владеет основами музыкального языка. А эта задача должна решаться последовательно, всеми звеньями музыкально-воспитательной системы, начиная со школы.

Согласно научным представлениям, музыкальный язык, как и вербальный, осваивается каждой личностью неосознанно, через общение с музыкой (Арановский М.Г.). Вместе с тем, в ходе своего развития западноевропейское искусство неизбежно опиралось на сменяющие друг друга своды правил, учения о музыке. И успешная творческая деятельность всегда была возможна только при условии их знания. (Отметим для примера хотя бы такие известные факты, как регулярные, в течение пяти лет, занятия Шуберта у «ремесленника» Сальери, намерение Глинки брать в конце жизни уроки контрапункта у теоретика Зехтера, дважды пройденный Скрябиным курс гармонии – у Танеева, а потом у Конюса.)

Знание правил, как осознанное, так и неосознанное (на основе слухового опыта) помогает восприятию: узнавание ладовой модели, а значит, ожидание типичных оборотов в качестве опорных моментов, обеспечивает устойчивость внимания при прослушивании музыки, ее лучшее запоминание. Чем лучше развито восприятие, тем полнее охват того богатства смыслов, которое заключено в художественном произведении. Активность слушания, интеллектуальное восприятие особенно значимы для музыкального искусства XX века.

Современная психология сформировала новое понятие – эмоциональный интеллект, обнаруживающее прямую связь между эмоциональной развитостью человека и его, так называемой, жизненной успешностью. Наполненность чувствами, присущая гармоничной личности, вызывает необходимость управления ими, требует навыков их распознавания, обозначения – то есть аналитических действий. Существует также предположение о благотворном влиянии на человеческий мозг тоновых языков и особенностей письменности некоторых азиатских народов, что служит одним из возможных объяснений их стремительных успехов в области высоких технологий. Допустим аналогию: запоминание и воспроизведение музыкальных тонов и созвучий, их изображение (ноты-иероглифы) должно способствовать усвоению музыкального языка. Эту задачу как будто решают уроки сольфеджио. Почему же не всегда успешно? Очевидно, тонкие механизмы превращения наименьших частиц музыкального языка – фонем – в его синтаксические единицы плохо поддаются регламентации. Остается разрыв между теоретическим знанием и музыкальной практикой, между навыком различать «кирпичики» и пониманием законов их сложения. Выход один, простой и сложный одновременно – осмысленное отношение к произведению искусства (что признается большинством выдающихся исполнителей, педагогов и не требует доказательств) и, на наш взгляд, обязательный «встречный» труд – выработка умения «говорить» на языке музыки, посильное музицирование. Подобно тому, как усвоение вербального языка предполагает способность словесно оформить свои мысли, средства музыки также должны служить самовыражению [2].

Ситуации, требующие размышления, обсуждения, подключения нужной терминологии, возникают в процессе обучения на каждом шагу, в связи с разными формами работы, на любом этапе разучивания музыкального произведения. Отметим некоторые из них.

Первые уроки. Безусловно, музыка постигается, прежде всего, через интонацию. Малышей, обучающихся игре на фортепиано, завораживает, очаровывает сопряжение звуков даже в обычной гамме. Фактурное усложнение, при музицировании двумя руками, также происходит по горизонтали – путем октавного дублирования мелодии. Но детям интересен и звук сам по себе, со своими обертонами, регистровыми и динамическими перекрасками.

Направляемый педагогом или самостоятельно ученик исследует созвучия, предпочитая терции, а потом трезвучия. И для аккомпанемента к мелодии ребенок чуть позже предпочтет не просто басовый тон, и не квинту или терцию, а трезвучие, как бы ни сложно, неудобно, это было.

Ускоряя приобщение к гармонии, ученику предлагается обыгрывать аккордовую последовательность T-S-D-T в фактуре и ритме различных жанров, например традиционных – польки, вальса и марша. Несомненная польза этого занятия – в развитии чувства ритма, навыков осмысленного исполнительства. Дети явно ощущают производность пятой ступени лада от первой. Полный гармонический оборот, как ключ к классической тональной музыке, осознается гораздо позже. Вначале дети тяготеют к своеобразной модальности, и следует поощрять поиски звуковой слаженности – в их сочинениях.

По вопросу об устойчивости музыкальных предпочтений существуют разные мнения. Но, поскольку в целом музыкальный язык успешно усваивается именно в детстве, задача педагога – не ограничить это усвоение минимумом ладовых моделей. Соответственно, и пьесы для разучивания должны быть разнообразны по ладогармоническому содержанию.

В работе над музыкальным произведением всегда должен быть аналитический этап, соответствующий возрасту и уровню подготовки исполнителя. Роль гармонии исследуется на уровне темы и ее развития, рассматривается тональный план. Это способствует выявлению стилистических признаков, позволяет запомнить схему всей конструкции, что особенно важно для произведений крупной формы.

Благодаря знанию свойств и поведения элементов музыкального языка, знанию, обретенному в процессе осмысленного и вдохновенного труда, возможно приобщение к высокому искусству, постижение тайн гармонии.

Библиографические ссылки

1. *Григорьева Г.В.* Методические рекомендации к учебному курсу «Введение в гармонию и полифонию» // VII Царскосельские чтения. СПб., 2003.
2. *Григорьева Г.В.* О роли сочинения в процессе музыкального образования // VI Царскосельские чтения. Т.1. СПб., 2002, с. 105-107.

Т.А. Литвинова

Творческие формы работы в курсе теории музыки на исполнительских отделениях

Основным требованием к современному преподаванию музыкально-теоретических дисциплин является связь теории с практикой. Теоретические предметы должны быть практическими. Они должны развивать практические навыки, необходимые будущему музыканту в работе. Изучение отдельных элементов музыкального языка (интервалов, аккордов) не должно являться самоцелью. Количественный подход: знать все разрешения тритонов, все разрешения аккордов — не представляется продуктивным. Итогом обучения должен быть выход на художественный материал. Кроме того, теоретические положения лучше осваиваются на конкретном музыкально-художественном материале.

Творческие задания традиционно являются наиболее эффективной практической формой усвоения теоретических сведений. В курсе теории музыки возможностей для творческой работы учащихся достаточно много. Каждая тема связана с различными творческими заданиями. При прохождении тем о музыкальном звуке, тембре, регистрах, ключах благодатным представляется, например, такое необычное творческое задание как переложение какого-либо произведения для другого инструментального состава. В ССМШ при Санкт-Петербургской консерватории учащимся-оркестрантам было задано переложить нетрудную фортепианную пьесу (арию, пьесу для определенного инструмента) для подходящего инструментального состава. Чаще ребята выбирали звучание своего инструмента (скрипки, альта, виолончели, кларнета) с фортепиано, а также дуэта с фортепиано. Лучшего способа знакомства с партитурой, овладения записью для транспонирующих инструментов, освоения ключей, осознания особенностей звучания инструментов в разных регистрах трудно представить. Так, весьма удачно и тонко была избрана фортепианная пьеса Грига «Ноктюрн» для аранжировки для скрипки и фортепиано. Мелодия в высокой третьей октаве с трелями, порученная скрипке, только выиграла в сравнении с фортепианным оригиналом.

Вот какие произведения были выбраны ребятами еще:

Р. Шуман, «Отчего?». Переложение для скрипки и ф-но.

А. Пьяццолла, Ave Maria (пьеса для флейты и ф-но). Переложение для кларнета и ф-но.

П. Чайковский, Ария короля Рене из оперы «Иоланта». Переложение для виолончели и ф-но.

С. Рахманинов, Прелюдия ор. 23 № 10. Переложение для альта и ф-но.

Дж. Гершвин, Колыбельная Клары из оперы «Порги и Бесс». Переложение для двух скрипок и ф-но.

Р. Вагнер, «Смерть Изольды» из оперы «Тристан и Изольда». Переложение для струнного квартета.

На записи переложения работа не заканчивается: появляется желание и необходимость исполнить свое творение. В процессе репетиций идет интенсивная, плодотворная слуховая работа по корректировке партий, по доработке и совершенствованию своего переложения. Дети вслушиваются в сакраментальное «звучит» или «не звучит»: где-то требуется убрать дублирование и совместное звучание или наоборот и т. д. Логично, что эта репетиционная работа должна закончиться прекрасным концертом переложений, сделанных учениками. Можно представить, какая замечательная творческая атмосфера царила на уроках перед концертом. Художественная ценность этих переложений может быть разной, но необыкновенно ценен и важен сам творческий процесс.

Переложение — старый, испытанный способ пополнить свой репертуар. Получить хотя бы небольшой начальный опыт их написания — это реальный, нужный в будущей работе практический навык, также как и другие: найти интересное произведение, подобрать инструментальный состав, найти исполнителей, добиться ансамбля в репетиционной работе и выступить. (В дальнейшем, в курсе инструментоведения знания об инструментах у учащихся, конечно, будут углубляться.) Переложение — это очень удобная форма развития необходимых будущим исполнителям навыков в оптимальном направлении, направлении, в котором всегда должно проходить обучение — от теории к практике.

Е.В. Титова

Стилизация? Стилевая реконструкция! (из опыта работы в классе гармонии Санкт-Петербургской консерватории)

Стилизация – одна из наиболее распространенных форм творческих заданий в вузовских курсах гармонии. Однако выполнение подобных творческих заданий, направленных на воссоздание какого-либо стиля – эпохального или авторского – как правило, сопряжено с целым рядом трудностей. Сложными этапами оказываются: с одной стороны –

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

установление объекта стилизации, обозначение параметров музыкальной системы, имитируемых при стилизации; с другой – необычайно трудно (порой едва ли возможно!) оценить полученный результат работы учащегося. Комплекс трудностей, связанный со стилизациями, делает эту форму заданий одной из самых «тайнозамкненных» в курсе гармонии.

Существующие методики написания стилизаций (О. Мессиана, А. Форта, К. Яначека, А. Фута, Ю. Холопова и др.) крайне разноречивы. Зачастую они содержат «музыкальные иллюстрации» выполненных стилизаций, основной же «методический вопрос» – как именно следует выполнять стилизации – нередко остается невыясненным.

Традиционно явление стилизации в художественной практике, в том числе и музыкальной практике, связано с наличием «двухголосия», двух составляющих: слова «своего» и слова «чужого». Размышляя о стилизации в учебной практике, не оставляет сомнений вопрос о наличии «чужого слова»; в данном случае в этом качестве выступает стилизуемый объект. Вопрос же о «своем слове» – крайне уязвим; даже сама постановка вопроса о наличии, по сути, «авторского стиля», «авторского слова» в ученической работе вряд ли допустима. Вышесказанное, констатируя сложность ситуации, заставляет искать новые пути, позволяющие обозначить «выход» из создавшегося положения. Ответом на вопрос, – какими должны быть творческие задания в разделе курса «гармония стилей» – может стать призыв к работе над *стилевыми реконструкциями*. К стилевым реконструкциям следует отнести творческие задания, связанные с «возобновлением» музыкального текста, его версификацией, с «повторением» процесса композиторской работы. При сравнении стилизаций и стилевых реконструкции предпочтение, отдаваемое последним, кажется очевидным. В пользу стилевых реконструкций говорит целый ряд моментов:

– стилевая достоверность творческого задания; учащийся, выполняя его, находится в конкретной музыкально-стилевой ситуации;

– конкретность творческого задания, определенность исходных параметров, направляющих весь ход работы;

– возможность (в ряде случаев) оценки выполненной работы, поскольку существует возможность сравнения с художественными образцами, конкретными музыкальными текстами; безусловно, этап «сравнения» предполагает анализ, как самого художественного образца, так и выполненного учащимся творческого задания.

Существо стилевых реконструкций обусловлено конкретной текстовой ситуацией, содержащейся в том или ином музыкальном произведении, допускающем проведение подобной творческой работы. В

самом общем плане их можно разделить на три группы.

1. Стилевая реконструкция музыкальных текстов, имеющих «мобильные зоны», наличие которых обусловлено художественной практикой эпохи (каденции к концертам, техника генерал-баса и др.).
2. Стилевая реконструкция «утерянных» фрагментов музыкальных текстов (Джезуальдо ди Веноза «Sacrae Cantiones» для 6-ти и 7-ми голосов – два из которых утеряны; Моцарт Концерт для клавира с оркестром A-dur – фрагменты второй части).
3. Стилевая реконструкция текстов, имеющих различные «текстовые схождения» (по определению Б.В.Томашевского), оказывающихся в ситуации «встречных текстов» («Старинная французская песенка» Чайковского из «Детского альбома», Песня Менестрелей из «Орлеанской девы» Чайковсого, Брюнетта Боллара, Песня Векерлена и фрагмент из «Нового Вавилона» Шостаковича).
4. Стилевая реконструкция текста, возможная из-за наличия в художественной практике различных вариантов текста (Нотная тетрадь Т. Эттвуда с исправлениями Моцарта, «Полька В.Р.» Рахманинова, песни и фортепианные сочинения Листа, жанры транскрипций, аранжировок, обработок и др.).

В названии статьи – вопросительный знак, сопровождающий «стилизацию» и восклицательный знак, сопровождающий «стилевую реконструкцию» – обозначают возможные предпочтения, быть может, чрезмерно заостряя ситуацию и разделяя данные явления. Моментом, объединяющим их, в определенном смысле «примиряющим», должно быть четкое осознание того, что обе предлагаемые формы работы несут в себе творческое начало, что так необходимо на любом этапе процесса обучения.

Р.Н. Гржибовская

Интерпретация музыкального произведения и технические проблемы его актуализации

Интерпретация художественно-образного содержания музыкального произведения не может осуществляться без опережающих «конструкций» воображения. Сложный процесс становления исполнительской концепции музыкального произведения от момента его зарождения в сознании, в виде

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

общего эмоционального ощущения музыки, до ярких конкретных обобщенных образов актуализации музыки – это емкий и многоликий созидательный акт. Кроме способности к предвосхищению логической последовательности звучания он также включает такие чисто исполнительские компоненты, как инициативный подход к трактовке содержания музыкального произведения и умение оберегать свою исполнительскую концепцию от налета слуховых штампов. Эта работа требует активного творческого поиска, в ходе которого обогащаются знания, совершенствуются индивидуальные приемы работы, углубляется способность к аналитическому постижению музыки, открываются пути к практическим находкам.

Фортепиано как инструмент, обладающий широким спектром выразительных возможностей, создает необозримый простор для развития профессиональных музыкальных способностей учащихся. Задачи фортепианного обучения тесно связаны с проблемой освоения и успешного исполнения пианистом перед слушателями музыкального произведения. Этот процесс определяется двумя основными моментами: созданием художественно-образной исполнительской «гипотезы» произведения и умением донести в процессе исполнения этот художественный замысел до слушателей.

Одной из важных предпосылок яркого и убедительного исполнения музыкального произведения становится его слуховой образ, возникший в воображении музыканта. Этот внутреннеслуховой слепок предшествует реальному воспроизведению и становится тем звуковым идеалом, к достижению которого всегда стремится исполнитель. Поэтому формирование музыкального слуха учащегося, становление сферы его внутреннеслуховых представлений является одной из самых существенных задач музыкальной педагогики. Наличие четких, ярких, точных, красочных слуховых представлений у пианиста открывает большие возможности для активной деятельности его творческого воображения. Активизация слуховой сферы учащихся музыкально-исполнительских классов находится в прямой зависимости от методов и способов обучения.

Творческая сущность исполнительского процесса всегда предполагает ведущую роль слуха, представления идеального звучания как художественно-образной цели, определяющей выбор технических средств ее оформления. Однако, для того чтобы убедительно воплотить образы, рожденные музыкальной фантазией автора, в реальном звучании, наиболее полно донести до слушателя интерпретационный замысел недостаточно иметь в представлении чисто слуховой образ произведения. Своеобразный, оригинальный художественный проект может стать реально

неосуществимым, недостижимым по самым разным и, порой, достаточно прозаическим причинам, как, например, техническая несостоятельность пианиста, связанная с физическими неудобствами во время исполнительского акта. Следствием этого состояния, как правило, бывает боязнь публичных выступлений.

Поэтому процесс реального исполнения музыкального произведения так же важен, как и процесс становления художественного замысла. Если сказать более точно, то это две стороны одного и того же процесса, существующие в неразрывной диалектической взаимосвязи и теряющие свой смысл, если эту связь разорвать. Поэтому грамотное формирование технического мастерства, профессиональной умелости учащегося, от состояния которых зависит успешность реализации исполнительского проекта, тоже является одной из важнейших задач фортепианной педагогики. Художественно-образное содержание музыкального произведения обусловливает технические приемы его освоения. Определенный музыкальный колорит рождает определенный способ звукоизвлечения. Каждый исполнитель обладает сугубо индивидуальным арсеналом выразительных средств и способов их использования – это и есть важнейшая черта, характеризующая наличие творческой индивидуальности, оригинального исполнительского почерка, определяющего артистическую сущность пианиста. Таким образом, можно утверждать, что технический аппарат исполнителя призван полноценно точно и пластично выполнять его художественные намерения.

Однако практика отечественного музыкально-исполнительского обучения, несмотря на ярко выраженную тенденцию к опережающему развитию технических возможностей учащихся, показывает: один из существенных пианистических недостатков – слабо развитый технический аппарат. Это положение провоцирует излишние напряжения и мышечные зажатия, не позволяющие учащемуся концентрировать внимание на решении творческих проблем. Телесные неудобства оказывают деструктивное воздействие на психику пианиста, снижают его эмоциональный тонус, сковывают созидательные потенции и лишают творческой свободы даже в том случае, если они зримо не отражаются в технических огрехах исполнения.

С точки зрения физиологии, фортепианно-исполнительский процесс не предполагает полной релаксации мышц. Он, скорее, представляет собой чередующуюся смену напряжений и расслаблений. Поэтому перед исполнителем всегда стоит задача осознанного выбора приемов технической работы. Механические упражнения, столь свойственные многим учащимся, должны уступить место осознанному процессу

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

совершенствования исполнительской техники. Необходимо научить разграничивать группы мышц, принимающих последовательное участие в каждом моменте пианистического процесса, и своевременно сбрасывать лишние напряжения с неработающих мышц.

Трудность двигательной задачи в пианизме очевидна – она связана с необходимостью координации движений во многих суставах и мышцах одновременно. Поэтому, чем сложнее в техническом отношении произведение, тем обширнее почва для возникновения различных непроизвольных мышечных неудобств, которые, в свою очередь, травмируют психику учащегося и могут привести к устойчивой боязни публичных выступлений. Исполнительское мастерство рождается на основе произвольных, пластичных, контролируемых отношений между сферами интеллекта и психомоторики музыканта. Только на основании глубокого изучения и тщательного анализа идеомоторного исполнительского акта можно достичь более совершенного творческого результата.

Владение звуком находится в прямой зависимости от внутренних двигательных ощущений. Предвосхищение звука должно быть неразрывно связано с предвосхищением движения, рождающего этот звук. Обострение внутреннего слухо-двигательного процесса обязательно скажется на качестве звучания. Поскольку налаживание слухо-двигательных связей происходит вне реальных игровых ощущений, то в нем, практически, не остается места для формирования и стабилизации мышечных неудобств и, тем более, мышечных зажатий.

Произвольные игровые представления очень важны для пианиста на всех этапах работы над музыкальным произведением. Они стимулируют техническое мастерство, способствуют укреплению моторной памяти и, пожалуй, самое ценное, – кристаллизуют искусство туше, обогащая звукокрасочную палитру исполнителя. Поэтому не следует рассматривать исполнительскую гипотезу музыкального произведения только как продукт исключительно слухового воображения пианиста. Скорее, это синтез звука и воплощающего этот звук движения, сплав тех внутренних слуховых и моторных ощущений, которые впоследствии определяют содержание и колористические особенности музыкальных образов уже в реальном исполнительском акте. Именно этот сплав, в контексте которого слуховые представления музыки неотделимы от исполнительских ощущений, формирует умение предслышать, предчувствовать, предвидеть развитие художественного образа в процессе исполнения фортепианного произведения, а, следовательно, и создает пианиста-художника, способного свободно распоряжаться не только техническими средствами, но и всей необъятной палитрой выразительных возможностей фортепиано.

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

Н.П. Цивинская

Об интеграции музыкально-теоретических знаний в классе фортепиано и природе аутентичного исполнительства

Само по себе явление интеграции – т.е. соединения множества в единство – для музыкальной практики кажется более чем обычным. Интегрирующее начало неизменно присутствует в деятельности исполнителя, педагога, ученика, играющего на рояле. О пианисте в определенном смысле можно говорить как о личности интегрального склада. И все же в этой работе необходимость культивировать способности к интеграции будет специально акцентироваться. Эта задача слишком часто оказывается вне поля внимания педагогов.

Еще в 20-е годы Б.Л. Яворский писал об исполнительстве как о деятельности, соединяющей в себе «1) исполнение музыкальных произведений, 2) умение заставить себя слушать»[I]. К названной теме имеет отношение, конечно, первая из названных им задач. С ней тесно связана идея воссоздания звукового образа произведения, свободного от стилистически чуждых наслоений, штампов. Так избранная тема оказывается не чуждой явлению, получившему в XX столетии определение аутентичного исполнения.

Понятие аутентичности, аутентичного исполнения – означающее в переводе с греческого: *подлинный, соответствующий подлинному, исходящий из первоисточников*[II], – достаточно прочно вошло в обиход профессиональных суждений. Музыкально-исполнительское направление, стоящее за этими понятиями, проявило себя не только развернутой музыкально-эстетической платформой, но и практикой, не нуждающейся в панегириках. Среди исполнителей, чье кредо составляет аутентичный подход, – клавесинист Густав Леонхардт, пианист, автор книги «Интерпретация Моцарта» Пауль Бадура-Скода, исследователь и исполнитель музыки Скарлатти на клавесине Ральф Киркпатрик, пианист Анатолий Угорский, пианист и клавесинист Алексей Любимов, инициатор создания при Московской консерватории Экспериментального факультета. Корни явления, именуемого аутентичным исполнительством, - в деятельности Ванды Ландовской, в движении возрождения старинной музыки. В нашей консерватории некой параллелью этому процессу

[I] ЦГММК Архив Б.Л. Яворского. Ф.146, ед.хр 5749.
[II] Словарь иностранных слов. – М.,1993. С.76.

пианистов-педагогов – Н.И. Голубовской и В.В. Нильсена[III].

Поскольку, в широком смысле, понятие аутентичность – стремление к исторической достоверности, за ней стоит глубокое проникновение в особенности исторической традиции. Оно включает помимо представлений об инструментах эпохи, формирующих образ звучащего, представления о системах музыкального мышления каждого конкретного композитора, о системах записи. Выражаясь языком психологических понятий, такой подход предполагает *пытливость* как качество, в высочайшей степени определяющее деятельность исполнителя, стремление не к «авторитаризму», не к монологическому складу выражения, а – к продуктивному общению, пользуясь выражением М. М. Бахтина, – к *диалогу* (диалогу культур). Качественной приметой музыкантов аутентичного склада является органичная включенность в движение знания, способность к их непосредственному использованию в живой исполнительской практике. Естественно, при этом способность к интеграции знаний является корневой способностью.

В отечественной педагогике задачи воспитания личности *интегрирующей* ставились уже в 20-е годы, автор этих идей выдающийся русский музыкант и музыкально-общественный деятель Б.Л. Яворский; а конкретное воплощение деятельности такой личности *интегрального* склада совсем недавно мы могли наблюдать в практике профессора В.В. Нильсена.

Б. Л. Яворский писал, перечисляя «свойства лиц, ведущих работу в консерватории»: «Преподавать должны исключительно музыкальные деятели, а не преподаватели дисциплин звукоизвлечения»[IV]. Яворский ставил актуальный в те годы вопрос об уровне вузовского музыкального образования, но его занимал и вопрос *содержания* преподавания, продолжающий оставаться актуальным и сейчас. В своих заметках он выводит схему, в которой обозначены требования к педагогу: «Педагог (…) 1) осуществление научного обоснования, 2) источник энергии, 3) показательный образец практики…»[V]. Яворский не ратует за упразднение специальностей. Он ставит другую задачу.

«Осуществление научного обоснования». Что это, как не

[III] Исполнительская деятельность Н.И. Голубовской была связана не только с роялем, но и с клавесином. Она была первой в Советском Союзе клавесинисткой и играла на инструменте, в 30е годы бывшем единственным в стране, приобретенном Эрмитажем. В. В. Нильсен в молодости был концертирующим органистом.
[IV] ЦГММК им. Глинки. Архив Б. Л. Яворского. Ф.146, ед.хр. 5755.
[V] ЦГММК им. Глинки. Архив Б. Л. Яворского. Ф. 146, ед.хр. 274.

способность педагога-исполнителя аргументировать, объективировать свои требования, прибегая к лексике и логике, принятым в теоретическом музыкознании и, увы, забываемым инструменталистами, поглощенными иной раз специфически инструментальными проблемами, проблемами акустической формы? Нельзя преуменьшить значимость специфически инструментальных проблем в классе фортепиано, но существует и ряд других задач, требующих к себе не меньшего внимания. Имею в виду *воспитание внимания к имманентно музыкальным подробностям текста*: явлениям ладовых, тональных отклонений, гармонических задержаний, гармонических перечений, явлениям обмана гармонических ожиданий (эллипсисам), скрытой полиритмии, устойчиво принятым семантическим «расшифровкам». Эти темы, как правило, - прерогатива теоретических циклов. Но кто, как не педагог-инструменталист научит способам реагирования на фактическую запись нотного текста, подскажет меру агогических, динамических отклонений? Даже если теоретик в целостном анализе музыкального произведения в идеальном варианте педагогики раскрывает музыкальные «события» (Голубовская), то педагог исполнительской специальности), владея – опять же в идеальном варианте – этой, условно говоря, теоретической способностью, все равно должен учить исполнительски реагировать на «события».

Сделаю маленькое отступление. В 1-м весьма радикальном проекте переустройства консерватории, Яворский, предвосхищая то, о чем задумываются современные музыкальные педагоги, писал об интегрирующем начале в деятельности и теоретиков, и исполнителей как норме преподавания в вузе: «Преподаватели теоретических дисциплин могут быть только пианисты-исполнители. (...) У самых лучших теоретиков музыка души робка (...), не в состоянии увлечь в свою область (...). Преподаватели исполнения должны вести хотя бы один курс теоретический, чтобы (...) постоянно соприкасаться со схемой изложения, (...) и своей исполнительской природой переволить постоянно перед учащимися эту схему в область звучащего искусства»[VI]. Эта идея, способная показаться утопической мечтой великого русского музыканта, в сущности, имела практическую разработку осуществления. Важной ступенью в развитии музыкального мышления у Яворского было требование исполнения по конструкции[VII]. Он внушал исполнителям

[VI] ЦГММК им. Глинки. Архив Б.Л. Яворского. Ф.146, ед.хр.5749.

[VII] Яворский различал 3 уровня организации музыкальной формы, исполнения, в широком плане – постижения любых явлений, что воплотилось в трихотомической

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

необходимость вычленять конструкцию любого исполняемого произведения. В этом не было иссушающего волю задания. Яворский настоятельно требовал строить форму (как на микро-, так и макро-уровне), исходя из гармонической логики исполняемого произведения (или его фрагмента). Представляется, именно это имел в виду Э. Ансерме, призывая исполнять «по кадансу». Интересно, что задача, подобная той, которая вытекает из требования Яворского исполнять по конструкции, часто ставилась перед учениками в классе профессора Нильсена. Например, – следовало собрать в гармоническое единство Трио из скерцо 4-й сонаты Бетховена.

О том, что эта задача актуальна, говорят слушательские впечатления, оставляющие чувство исполнительски не выявленной внутренней логики. Так, в частности, 1-й этюд Шопена – произведение, входящее во многие конкурсные программы, – будучи исполнено в виде гармонического хорала со всеми задержаниями и их разрешениями, с множественными эллипсисами, серьезно ставит под сомнение тот боевитый характер, который придают этому произведению некоторые исполнители. Как грандиозный хорал, сопровождающий игру студента, конструкция 1-го этюда могла быть услышана в классе профессора Нильсена. Нет нужды говорить, что при этом культивировалось слышание этой музыки, далекое от прямолинейной напористости.

Нередко неуслышанная и неосознанная гармония заставляет исполнителя вносить в исполняемую музыку чуждую ей экспрессию, накапливая вместе со слуховым неудобством неудобство физическое. Бывает и обратное: слуховое невнимание превращает музыку, заряженную яркими гармоническими сопоставлениями, в аморфную, малособытийную, даже банальную. Так, главная партия 3-ей сонаты Бетховена часто звучит, игнорируя бетховенскую остроту тонико-доминантовых отношений внутри первого и затем второго двутакта. При этом происходит неизбежная в таких случаях утрата ощущения интриги, повелевающей ждать продолжения. А в Трио из скерцо той же сонаты, исполненном на всем протяжении под знаком гармонического изменения в сильных долях такта, оказывается без внимания момент учащения гармонического пульса музыки в каждом 7-м такте, а также приходящийся на этот такт момент важной модуляции.

Исполнение «по конструкции» – обнажение гармонического плана – дает интуитивным ощущениям исполнителя ту подпитку, в которой нередко нуждается слух «усталый», «привыкший» к гармоническим чудесам. Среди

концепции *конструкции-композиции-оформления*. Об этом: *Яворский Б.* Статьи, воспоминания, переписка. – М.,1973.

множества таких чудес - появление темы из Фантазии Шопена в As-dur'е (при повторении в Ges-dur'е, Des-dur'е), наступающей вслед за мятежной темой в f-moll'е. Секрет волнующего ее наступления наверняка хорошо известен теоретикам: тема в As возникает после длительной доминантовой подготовки тональности f (F). Переоценить красоту возникновения в этот момент тональности As-dur невозможно. Однако при множестве задач слух пианистов имеет обыкновение привыкать, притупляться. В данном случае транспонирование всего фрагмента (или его гармонической конструкции, т.е. исполнение, отбрасывающее фигуративное оформление) может возвратить непосредственность реакции на этот гармонический эллипсис. Коснусь другого примера эллипсической подмены ожидаемого развития формы. Он не в меньшей степени требует ясности гармонических представлений о шопеновском проекте. Имею в виду Andantino из 2-й баллады Шопена, считающееся одной из сложнейших страниц его музыки. Здесь всё, включая мерную пульсацию, единое ритмо-интонационное поле, способствует сохранению одного длящегося состояния. Но балладное время не всегда поступательно – иногда оно «отуманено» отлетами мысли, отступлениями. Так, воспринимается неразрешенность доминанты в т. 33, сменяемая минорной имитацией только что высказанного (тт. 34-38), гармоническое отклонение в тт. 38-41. Исполнитель должен слышать эти подробности и реагировать на них.

Исполнительских инициатив требует «скрытая» полиритмия. Для любого теоретика, занимающегося анализом музыкальных произведений, запись темы Presto con fuoco из 2-й баллады содержит соединение двух контрастных ритмов: 6/8 и 3/4. Движению восходящего хода в размере 6/8 противостоит нисходящее движение, организованное по 4 шестнадцатые. Сложность записи фактически определяет темповой предел: подробность соединения разных ритмов и очень выразительных (разных!) по интонационным характеристикам мотивов[VIII] требует высочайшей меры слухового контроля. В поле слухового внимания должна сохраняться восьмая!

Еще один аспект теоретических знаний, нуждающихся в освоении исполнителями – риторический, семантический. Так, ни для кого из музыковедов не секрет, что в музыке XIII и более ранних эпох интервал сексты, взятый от слабого времени к сильному являет собой репрезентацию одной из распространенных риторических фигур – exlamatio (восклицание). Этот смысл сексты, например, в фуге Баха fis-moll (II том), способен быть

[VIII] В.В. Нильсен указывал на интонационное сходство нисходящего мотива с мотивом заставки к сонате h-moll, с мотивом последнего пассажа из баллады f-moll.

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

сохранен лишь при достаточно расчлененном произнесении первого и второго звука и полностью исчезает при легатном их исполнении. Однако и сейчас нередко профиль артикуляционного решения этой темы оказывается областью ничем не ограниченного экспериментирования.

Современный педагог вряд ли усомнится в плодотворности знания, корректирующего слышание. Ведь мы все стремимся к тому, чтобы наши действия за роялем не шли вразрез с тем, что композитор запечатлел в тексте. Тем не менее, проблема ощущается. Не в том ли она, что утрата исполнительских традиций в отношении музыки XIII –XIX столетий, иногда их подмена исключительными по своей яркости исполнительскими решениями довольно долго (для России) протекала одновременно с утратой ключей к постижению этой музыки. Сейчас, когда содержание старинных трактатов перестает быть книгой за семью печатями, когда доступны уртексты, мы (если иметь в виду исполнителей) должны продолжать учиться распознавать их шифры. Это трудно. Но ведь «исполнение – как говорил Яворский – одухотворение символов»!

О.Ю. Кошелев

Современные методико-педагогические инновации в учебных пособиях Санкт-Петербургских авторов и образовательные программы по специальности «фортепиано» для ДМШ, ДШИ и Лицеев искусств

В настоящее время ведущие специалисты всего мира в области педагогики и смежных с ней гуманитарных наук единодушны в критике традиционной педагогической системы. Зародилась новая наука, основной задачей которой является изменение господствующей теории и реорганизация всей учебно-воспитательной системы на основе инновационных преобразований.

Инновационная педагогика (термин И.П. Подласого) требует замены парадигмы воспитания. По мнению инноваторов, классическая педагогическая теория безнадежно устарела, строить на ней воспитание нынешних поколений в новых условиях нельзя.

Особенно отстала советская педагогика, идеи которой продолжают

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

питать систему отечественного образования и воспитания. Даже по-новому «причесанные» методические схемы не позволяют пока по-настоящему реформировать практику, поскольку неизменными остаются их методологические основы.

Любые попытки выйти из кризиса традиционной педагогической системы рассматриваются как инновационные, под которыми в настоящей работе подразумеваются:

1. Целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом;
2. Процесс освоения новшества (нового средства, метода, методики, технологии, программы и т.п.);
3. Поиск идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и их творческое переосмысливание.

В отечественной музыкальной педагогике первая попытка преодоления методологических недостатков теории и практики начального обучения по специальности «фортепиано» была предпринята выдающимся ленинградским ученым и педагогом Л.А. Баренбоймом в его книге «Путь к музицированию» (1973 г.) и в одноименной школе, созданной в соавторстве с Ф. Брянской и Т. Перуновой в 1979 г. В 80 – 90 годы идеи его работ получили плодотворное развитие в трудах его учеников и последователей – представителей Санкт-Петербургской фортепианной педагогики: Л. Борухзон, Ф. Брянской, Л. Волчек, Л. Гусейновой, С. Ляховицкой, С. Мальцева, Н. Резник, Н. Розановой, Т. Юдовиной – Гальпериной и др.

Применение прогрессивных концепций «развивающего обучения», внедрение инновационных методик, формирование актуального педагогического репертуара, выстроенность музыкального материала – характерны, по нашему мнению, для следующих работ представителей Петербургской фортепианной школы: «The key to music making. Piano method for beginners» Ф. Брянской; «В музыку с радостью» О. Геталовой и И. Визной и «Учусь импровизировать и сочинять» О. Бузаевой и О. Геталовой; «Азбука музыкальной фантазии» Л. Борухзон, Л. Волчек, Л. Гусейновой; «Я учусь играть» О. Сотниковой, «За роялем без слез или Я - детский педагог» Т. Юдовиной-Гальпериной, «Рождение игрушки» А. Мыльникова. Выбор этих работ и их выделение из общего числа объясняется тем, что в них ясно выстроены и полемически продекларированы эксклюзивные авторские методико-дидактические концепции, методологической основой которых является системный подход, обеспечивающий высокую технологичность и результативность процесса обучения. Кроме того, перечисленные учебные пособия получили наибольшую известность и распространение в современной

педагогической практике.

В последние десятилетия процесс отчуждения музыкального образования от живой музыкальной культуры и от духовности личности принял хронический характер. Заметно обострились проблемы несоответствия требований старых образовательных программ (последняя программа МК СССР по фортепиано – 1988 г.) современным содержанию и формам учебного процесса, конкретным результатам педагогической деятельности. Здоровой реакцией на указанные негативные тенденции в начальном музыкальном образовании стало появление большого количества авторских программ по специальности «фортепиано», в которых использование педагогических инноваций направлено на сближение программных требований с современными формами и целями учебного процесса, на преодоление разрыва между содержанием образовательной программы и требованиями реальной музыкальной действительности. К таким программам можно отнести программу авторского коллектива Лицея «Санкт-Петербург» (Е. Михайлова, Д. Мельниченко, В. Костромитин, Е. Борисова, Л. Костромитина) и программу класса фортепиано авторского коллектива Охтинского Центра эстетического воспитания в составе Н. Резник, И. Лобиковой, З. Барановой, С. Морено, Н. Перуновой, Г. Шевченко, Л. Аппелес. Интересные педагогические инновации содержит «Комплексная программа музыкального и пианистического развития на дошкольном отделении» Ю. Черник (ДШИ Красносельского района), разнообразием и богатством репертуарных списков привлекает к себе внимание программа Учебно-методического центра по образованию системы Комитета по культуре Администрации Санкт-Петербурга. Вышеперечисленные образовательные программы обобщают передовой опыт лучших педагогических работ в области начального обучения по специальности «фортепиано», выявляют специфику педагогических инноваций в учебной литературе современных авторов, координируют соответствие приобретаемых в цикле теоретических дисциплин знаний, умений, навыков с уровнем сложности проходимых на занятиях по специальности произведений, формируют многоуровневый по сложности педагогический репертуар, направленный на всестороннее развитие творческого потенциала учащихся разной степени подготовленности.

Библиографические ссылки

1. *Подласый И.П.* «Педагогика», Гуманитарный центр «Владос», М., 2000.
2. Музыкальный инструмент (фортепиано): Программа для детских музыкальных школ (музыкальных отделений школ искусств). М., 1988.
3. *Брянская Ф.*, «The key to Music Making» - piano method for beginners, Providence, 1989.

4. *Гетанова О., Визная И.* «В музыку с радостью». СПб, изд. «Композитор», 1993.
5. *Борухзон Л., Войчек Л., Гусейнова Л.* «Азбука музыкальной фантазии». СПб., Изд. «Композитор», 1996.
6. *Сотникова О.* «Я учусь играть». СПб., Изд. «Союз художников», 2001.
7. *Юдовина-Гальперина Т.* «За роялем без слез или Я - детский педагог». СПб., Изд. «Союз художников», 1996.
8. *Мыльников А.* «Рождение игрушки». М., Изд. «Композитор», 2000.
9. Программа. Класс специального фортепиано. 1 - 11 классы / Авторский коллектив Лицея искусств «Санкт-Петербург». СПб., Изд. «Союз художников», 1999.
10. Программа класса фортепиано / Авторский коллектив ОЦ ЭВ. СПб., 2001.
11. *Черник Ю.* Комплексная программа музыкального и пианистического развития на дошкольном отделении. СПб., 2001.
12. Репертуарные списки к действующим Программам по фортепиано. УМЦ по образованию Комитета по Культуре. СПб., 2003.

Н.М. Эйсмонт

К вопросу о выборе аппликатуры

Аппликатура – (от итал. *applicare* – прилагать, применять). Расположение и чередование пальцев при игре на музыкальных инструментах [1]. Проблема выбора аппликатуры волновала музыкантов - исполнителей и педагогов, так сказать, «с начала времён». Иногда считают первостепенным принцип наибольшего технического удобства, т.е. достижения физического комфорта при столь неестественном для человеческого тела положении во время игры на любом музыкальном инструменте, будь то клавишный, струнный, духовой или ударный. Но чаще всего приоритет всё-таки отдаётся стремлению точно следовать художественному замыслу автора музыкального произведения, который каждый музыкант понимает по-своему, опираясь на те или иные разбросанные по тексту «подсказки» композитора[1] хорошая и «умная» аппликатура нужна не столько как техническое средство (по принципу «мне так удобно»), но, прежде всего, как средство интерпретации.

[1] Имеются в виду не только динамические, артикуляционные или темповые указания, но и мотивно-интонационная структура

Основным критерием ценности аппликатуры является её художественная направленность, ведущая к постижению художественно-эстетического смысла музыкального произведения. Поиски оправданной именно в этом смысле аппликатуры дают возможность связать художественный образ с техническими приёмами исполнения, что и является основой воспитания пианистического мастерства. Г.Г. Нейгауз говорил, что и лучшей, и самой красивой аппликатурой будет именно та, которая позволяет наиболее верно передать данную музыку и наиболее точно согласуется с её смыслом. В то же время аппликатура сугубо индивидуальна из-за неповторимости сочетания творческой личности и пианистических возможностей каждого исполнителя. Правильная аппликатура не только облегчает выполнение технических задач, но и ведёт к ясности изложения музыкальной речи. Одни и те же звуковые сочетания и последовательности могут быть исполнены различной аппликатурой, и это, несомненно, влияет и на характер выразительности, и на окраску звука.

Аппликатурные приёмы изменялись в процессе эволюции фортепианной музыки вместе с развитием самого инструмента. Переход от клавесина, клавикорда сначала к венскому фортепиано, а затем и к фортепиано с английской механикой позволил обогатить динамические и тембральные возможности инструмента, что, естественно, предопределило и новые приёмы игры на фортепиано, связанные с большей физической ловкостью и свободой. Свойственное романтической музыке увеличение позиционного диапазона и появление широкоохватных позиций вызвало не только бóльшую по сравнению с классическими канонами смелость в решении аппликатурных задач, но и потребовало развития бóльшей кистевой гибкости, т.к. появилась необходимость движения кисти во всех плоскостях. Такие проблемы интерпретации, как поиск более близкого определённому стилю интонирования, артикуляция, мотивное строение, фразировка, динамика, обусловленные этим двигательные ощущения, теснейшим образом связаны с выбором аппликатуры. Например, несмотря на то, что многие издания советуют исполнять лиги, связывающие две соседние ноты, используя разную аппликатуру (4-3, 2-1 или 5-4, 3-2 и т.д.), представляется более целесообразным применять одинаковую аппликатуру (3-2 или 4-3), что помогает с бóльшей лёгкостью достичь идентичного звучания. Кроме того, рациональная аппликатура является и одним из компонентов музыкальной памяти, так как если разобраться в сущности построения пассажа, его логического членения, то не только лучше запоминается рисунок звуковой последовательности (музыкально-фразировочная логика), но и автоматизируются движения пальцев. Эта автоматизация, моторно-осязательная память являются своеобразной гарантией во время ответственных выступлений.

Единство художественного образа и двигательного искусства пианиста возможно лишь при технически разработанной руке. «Умная», «слышащая» и «слушающая», хорошо наученная не только быстро двигаться, но и владеть разнообразными приёмами извлечения звука человеческая рука должна подчиняться художественным требованиям, а соображения чисто технического порядка – музыкально-исполнительской целесообразности. Изучение аппликатуры в тесной связи с техническими приёмами исполнения способствует более осмысленному пианистическому мастерству, осознанию своих пианистических возможностей, развивает музыкальное мышление, помогает глубже проникнуть в смысл художественно-музыкального образа. Удобство аппликатуры во имя «удобных» пальцевых сочетаний без подчинения главному – конкретным задачам художественной интерпретации музыкального произведения, не должно присутствовать у мыслящего музыканта. Выбор аппликатуры – процесс творческий, предполагающий уникальную в каждом данном случае аппликатуру, зависящую, естественно, не только от художественных принципов, но и от возможностей руки исполнителя.

Задача обучения ученика именно такому подходу к выбору аппликатуры и стоит прежде всего перед преподавателем – пианистом на любой ступени музыкального профессионального образования. (О возможностях аппликатурных правил для пианистов-любителей будет сказано несколько ниже). Обучение аппликатурным принципам предполагает строгую аппликатурную дисциплину, ученик обязан знать различные классические аппликатурные формулы (аппликатура гамм, арпеджио, различных штрихов), его необходимо знакомить и с аппликатурой перекладывания исполнителей XVI – XVII веков, и с широкоохватной романтической аппликатурой. Основной целью педагога является, воспитывая аппликатурную дисциплину и знакомя ученика с аппликатурой различных стилей, научить его мыслить целенаправленно и целесообразно, соответственно художественным требованиям.

Постоянная и тщательная работа над аппликатурой приучает ученика к осмысленной, аналитической работе над изучаемым произведением. Есть две точки зрения: одна предполагает полное подчинение ученика заранее просмотренной и отредактированной педагогом аппликатуре, другая предполагает совместную работу над ней вместе с учеником на уроке. Возможно, на определённом этапе работы допустим и даже необходим первый вариант, но, чем старше и опытнее становится ученик, чем больше он приучается к самостоятельному мышлению, тем более оправданным становится метод совместного аппликатурного творчества. Совершенно другие аппликатурные принципы, видимо, должны становиться приоритетными в подборе аппликатуры пианистом-любителем. Здесь пальму первенства

необходимо отдать техническому удобству. И, если в случае пианиста-профессионала, наряду с определёнными аппликатурными формулами, о которых говорилось выше (классическая аппликатура гамм, арпеджио, некоторых штрихов), выбор аппликатуры – процесс творческий, то для пианиста-любителя, видимо, может быть предложена специальная таблица аппликатурного алгоритма не только гамм и арпеджио, но и аккордов, определённых мелодических последовательностей, формул аккомпанемента и т.д.

Обращение к вопросу выбора аппликатуры вызвано желанием привлечь внимание к глубинной художественно-смысловой стороне аппликатуры, её возможностям и значению. Хотелось бы подчеркнуть также то, что над аппликатурой можно работать бесконечно много, она помогает глубже постигнуть авторский замысел и сущность самой музыки.

Библиографические ссылки

1. Музыкальный словарь Гроува. // Перевод, редакция и дополнение д.и. Л.О.Акопяна. М.: Изд-во «Практика». 2001. С.46.

Т.И. Карачарова

Развитие ловкости пианистического аппарата в процессе обучения чтению нот с листа

Осмысленность и художественные достоинства игры с листа могут проявиться только в случае «безостановочного» озвучивания нотного текста. Поэтому закономерно, что в методических рекомендациях многих авторов отмечается «безостановочность исполнения произведения от первой ноты до последней важнейшим условием при чтении с листа» [1, с.9]. Это ставит задачей научиться «быстро реагировать на постоянно меняющуюся нотную картину, обладать «острой двигательной реакцией» [2, с.12]. Способность почти мгновенно находить нужные игровые действия можно назвать *ловкостью*.

Обобщенные черты ловкости в какой-то мере могут характеризоваться таким понятием, как двигательная сноровка. В фортепианной методике до настоящего времени эта способность не рассматривалась как отдельная структура, но сам термин (без объяснения

содержания) встречается в работах Савшинского С.И. [3, с.7], Цыпина Г.М. [4, с.115], Бережанского П.Н. [1, с.5]. Авторы правомерно связывают «ловкость» с двигательными способностями пианиста, что соответствует принятым в общей психологии характеристикам этого качества. Известный советский психолог С.Л. Рубинштейн отмечал среди «основных свойств движений …пластичность и ловкость» (со ссылкой на классификацию Толчинского А.А.) [5, с.449]. В настоящее время проблему ловкости, как необходимого свойства двигательного аппарата при чтении нот с листа, освещает В.П. Сраджев, опираясь на теорию физических тренировок [9, с.212].

В отличие от музыкантов, спортсмены занимаются вопросами формирования ловкости еще с 70-х годов прошлого века (Кожевникова З.Я., Зациорский В.М., Матвеев Л.П., Московченко О.). Л.П. Матвеев определяет ловкость как «*двигательно-координационную способность*», проявляющуюся «в преодолении координационных трудностей, возникающих при решении разнообразных двигательных задач» [6, с.158]. Более точной является формулировка О. Московченко: «*Ловкость - сложное комплексное качество, с помощью которого человек способен быстро осваивать новые движения и успешно действовать в меняющейся обстановке*» [7, с.99]. Для нас очень важно раздвоение единой способности на две стороны: 1) способность овладевать новыми движениями; 2) способность быстро и целесообразно перестраивать двигательную деятельность.

В процессе чтения нот с листа совершенствование этих качеств является одной из самых актуальных, необходимых для успешного решения двигательных задач. Они взаимосвязаны, и в то же время имеют свою специфику. Например, пианист может с достаточной уверенностью прочитать с листа сложное по двигательному составу произведение, показав развитую способность овладевать новыми движениями, но теряется в этом же произведении, исполняя его на рояле. Непривычной может оказаться зрительная ориентация: открытое пространство над крышкой рояля, нахождение пюпитра на другом уровне зрительного восприятия. Даже переход в соседний класс на инструмент с несколько иным по качеству звучанием и упругостью клавиатуры может нарушить через тактильные ощущения двигательную координацию учащегося. Другой случай, когда учащийся свободно и выразительно играет в любой обстановке, на различных по качеству фортепиано, но только выученные произведения, а чтение нот с листа находится в сравнении с навыком концертного исполнительства на гораздо более низком уровне, т.к. не развито умение в оптимально короткие сроки реагировать на новые

двигательные комбинации.

Методика обучения конкретным приемам, формирующим ловкость, достаточно детально представлена в спортивной педагогике. Исходя из двух сторон проявления ловкости, основными методами ее развития, применительно к чтению нот с листа, могут быть:

- систематическое разучивание новых и новых движений с целью согласования координационно усложняющихся двигательных действий;
- введение фактора необычности при выполнении привычных действий.

При воспитании ловкости как способности овладевать новыми движениями, могут быть использованы «любые упражнения, содержащие элементы новизны» [8, с.163]. С этой точки зрения чтение нот с листа в основе своей и есть ознакомление с неизвестным ранее музыкальным материалом и обучение новым двигательным действиям. Следовательно, систематические занятия данной формой внутриклассной работы будут в целом способствовать развитию ловкости двигательного аппарата. Одно из основных условий – произведения должны быть разнообразны по видам художественных и технических трудностей, а упражнения вариативны, всякое другое упражнение должно содержать элемент нового. Чем большим объемом двигательных навыков владеет пианист, тем легче он овладеет новыми движениями, тем выше его ловкость.

Другая группа упражнений связана с формированием и развитием способности «мгновенно реагировать на внезапно меняющуюся обстановку» [8, с.163]. Здесь будут уместны методические приемы, адаптированные к игре на фортепиано, в основе которых лежат рекомендации Матвеева Л.П. [6, с.167-168] и Московченко О. [7, с.99]:

1. *Внесение заранее регламентируемых изменений в исполняемые с листа произведения:* введение необычных исходных положений, зеркальное выполнение упражнений; изменение способа выполнения упражнений; изменение скорости движения; чтение с листа в транспорте.

2. *Комбинирование и варьирование движений:* усложнение привычного действия добавочными движениями; комбинирование привычных действий в непривычных сочетаниях.

3. *Изменение внешних условий, вынуждающее варьировать привычные формы координации движений:* введение дополнительных объектов действия; изменение пространственных границ, в которых выполняется действие; создание непривычных условий выполнения упражнения; использование различных технических средств, активизирующих процесс визуального восприятия и озвучивания нового нотного текста.

Каждый из этих приемов может быть реализован во множестве частных упражнений, которые в данном выступлении не конкретизируются.

Критериями оценивания уровня развития ловкости являются координационная сложность выполняемых двигательных действий, точность действия (пространственная, временная, динамическая), соответствие исполнения темпу музыкального произведения [8; с.159].

С позиций целостного восприятия и озвучивания нотного текста, читаемого с листа, чрезвычайно актуальным звучит замечание академика Л.А. Орбели. Он отметил «опасную ошибку в методике воспитания ловкости, заключающуюся в излишне буквальном следовании педагогическому правилу «от простого к сложному», когда полагают, что поскольку сложные движения состоят из многих простых, то надо сначала овладеть этими простыми движениями, а затем их уже объединять в более сложные». Эту мысль продолжил В.М. Зациорский, подчеркивая, что основной естественный путь развития ловкости состоит в «*одновременном овладении сложными комплексными двигательными действиями ... аналогично тому, как ребенок учится ходить*» [там же, с.165].

Обобщая вышесказанное, отметим, что важнейшим условием при выборе упражнений для эффективного воздействия на ловкость являются «новизна, хотя бы частичная, необычность и обусловленные этим неординарные требования к координации движений» (там же). *Если ученик из урока в урок повторяет, отшлифовывает определенный комплекс движений лишь нескольких разучиваемых произведений, не сталкивается с другим нотным текстом и, следовательно, с новыми двигательными комбинациями, то его способность к обучению ловкости снижается.* (Отмечается что у человека, долго не обучающегося новым движениям, снижается способность к обучению вообще, а не только к воспитанию ловкости [8, с.162].) Систематичность работы будет содействовать успешному развитию двигательно-координационных способностей пианистического аппарата и, как следствие, более результативному формированию умения читать ноты с листа.

Библиографические ссылки

1. *Бережанский П.Н.* Формирование и развитие способности чтения нот с листа. Курск, 1996.
2. *Брянская Ф.Д.* Формирование и развитие игры с листа в первые годы обучения пианиста: Канд. дисс. Л., 1972.
3. *Савшинский С.И.* Работа пианиста над техникой. Л., 1968.
4. *Цыпин Г. М.* Обучение игре на фортепиано. М., 1984.
5. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 2001.

6. *Матвеев Л. П.* Теория и методика физической культуры. М.,1991.
7. *Московченко О.* Теория и методика физической культуры. Киев, 1994.
8. *Зациорский В.М.* Физические качества спортсмена. М., 1971.
9. *Сраджев В.П.* Закономерности управления моторикой пианиста. Елец, 2003.

О.А. Геталова

О необходимости введения новых педагогических технологий в процессе обучения игре на фортепиано

На современном этапе начального музыкального образования остро встает вопрос о необходимости введения новых педагогических технологий, новых методик, программ, создания новых учебных пособий. Это связано с изменением основной задачи обучения в музыкальных школах и школах искусств. Если раньше акцент ставился на профессиональность образования, то сейчас на первый план встает вопрос о воспитании и развитии детей посредством обучения музыке.

Сложившаяся в 19-20 веке методика преподавания фортепиано оправдала себя, создала русскую пианистическую школу, признанную во всем мире. Но поскольку необходимо обучать всех детей, независимо от степени их музыкальной одаренности, и очень важно заинтересовать ребенка занятиями музыкой, требуются новые учебные пособия, помогающие выполнить эти задачи.

Так, практика преподавания фортепиано в музыкальной школе №2 г.Гатчины подсказала авторам идею создания пособия для начинающих О. Геталовой, И. Визной «В музыку – с радостью». (Изд. «Композитор», СПб., 1997г.) Оно зарекомендовало себя как наиболее удобное для использования в первые два года обучения.

В этом сборнике уникален первый раздел, где сделана попытка осмыслить, выстроить в строгой последовательности процесс овладения учеником первоначальными навыками фортепианной игры. В основу систематизации положены чисто пианистические задачи – изучение базовых двигательных приемов. Каждый новый прием вводится на доступном для ребенка материале, а потом подкрепляется на большом количестве легких, однотипных пьес. Это не только совершенствует навык, но и развивает способность к чтению с листа. В результате основные

пианистические приемы закрепляются как бы исподволь, без нажима, незаметно для ученика. И что немаловажно, прохождение большого количества доступных для быстрого разучивания ребенком пьес, делает учебу нескучной и увлекательной. Почти все песенки даны со словами, что легко вводит детей в мир образов, им близких и понятных. Множество ансамблей, которые предполагается исполнять с педагогом, доставляют ребенку удовольствие от совместного музицирования.

Вторая часть – хрестоматия, включающая в себя как проверенные временем, хорошо известные пьесы, так и интересные малознакомые произведения. Основной принцип подбора - удобство в исполнении и использование приемов, освоенных в первой части сборника.

Третья часть – в основном переложения известных популярных произведений, сделанные О. Геталовой. Эти яркие, удобные для исполнения в ансамбле пьесы, восполняют дефицит ансамблевой литературы для малышей. Иллюстрации, выполненные Л. Росси, эмоционально насыщенны и помогают ребенку лучше проникнуть в образный строй исполняемых пьес.

Сборник нашел широкое применение, пользуется большим успехом у преподавателей не только г. С.-Петербурга, но и других городов России, а также за рубежом.

Также продиктовано жизнью появление приложения к сборнику «Секреты Дилидона» (Изд. «Композитор», СПб., 2000г.) О. Геталовой (нотная грамота для маленьких музыкантов). В ней в доступной для ребенка форме (с использованием забавных рисунков для раскрашивания, стихов) даны все необходимые знания, которыми он должен обладать на первом году обучения. Выбор современной формы подачи материала (в виде рабочей тетради) не случаен. Различные творческие задачи, данные в конце каждого урока, помогают закрепить пройденный материал и нравятся детям. Они могут в своей тетрадке-учебнике и писать, и рисовать, что поддерживает их интерес к учебе. Преподавателям использование этого пособия поможет сэкономить драгоценное время урока, у них пропадет необходимость в подробных записях. Родителям легко помочь ребенку в выполнении домашнего задания

Ныне действующая программа ориентирована, к сожалению, в основном на исполнительство, но не менее важно развивать творческие способности. Воспитание гармонично развитой личности без приобщения к творчеству невозможно. И только творческий человек сможет достичь профессиональных высот в любой сфере деятельности. Если мы ставим основной задачей воспитание музыкантов – любителей профессионального уровня, нужно, чтобы наши ученики могли не только грамотно исполнять

музыкальное произведение, но и подбирать по слуху, делать простейшие аранжировки песен, импровизировать.

Недостаточное количество методической литературы по развитию творческих навыков подтолкнуло авторов к созданию пособия О. Булаевой, О. Геталовой «Учусь импровизировать и сочинять» (Изд. «Композитор», СПб., 1999г.-2002г.), которое состоит из пяти творческих тетрадей.

Импровизация – это тот предмет, который по мнению авторов, должен восполнить образовавшийся пробел в музыкальном образовании. Это то недостающее звено, которое осуществит необходимую связь между другими предметами музыкальной школы (сольфеджио, теорией музыки, специальностью), что сделает обучение более целостным. Импровизация хороша тем, что ученик не только получает теоретические знания, как на сольфеджио и теории, но и учится активно применять их на практике. В результате сложная теория легко осваивается, становится простой и понятной. Знакомясь на уроках импровизации с различными средствами музыкальной выразительности, с музыкальной формой, разнообразными жанрами и т. д., ученики лучше усваивают знания, полученные на уроках музыкальной литературы. Импровизация дает дополнительный импульс к занятиям фортепиано. Они позволяют творчески применять полученные исполнительские навыки, помогают ощутить чувство свободы, способствуют более вдумчивому отношению к произведениям других композиторов. В то же время материал программы по специальности может стать основой для развития творческой фантазии. Основой для импровизации могут послужить интересные мелодические обороты, особые аккорды, особенности фактуры, характерные ритмы, красивые гармонические обороты.

Творческие тетради задуманы как единый курс обучения импровизации, начиная с азов. Материал изложен системно, от простого к сложному. Ориентирован курс на обычных детей со средними способностями. Работать по нему смогут даже педагоги, которые сами раньше не импровизировали, но хотели бы научиться и развить это в детях. (Педагог учится вместе с учеником.)

Сложный теоретический материал изложен в доступной форме. Пособие удобно в работе, т.к. это одновременно и творческая тетрадь и учебник, содержащий необходимые теоретические знания, которые сразу же закрепляются на практике (за инструментом). Предполагается индивидуальный подход к учащемуся по усмотрению преподавателя, т.е. возможно как постепенное, последовательное прохождение курса с первой тетради до последней, так и параллельное изучение материала из нескольких тетрадей одновременно с более способными детьми.

Учитывая то, что каждый преподаватель имеет свой собственный музыкальный опыт, своё видение, свои творческие наработки, а каждый ребёнок настолько индивидуален, что всегда побуждает к новым идеям, авторы не ставили своей целью создать всеобъемлющее пособие. Данные творческие тетради являются ориентиром в работе и предполагают сотворчество преподавателя.

Первые три тетради охватывают начальный (подготовительный) этап обучения. Он предполагает импровизацию попевок на различных интервалах, ритмическую импровизацию, сочинение мелодии в мажоре, миноре, пентатонике. Ребенок знакомится с кадансовым оборотом и учится подбирать простейший аккомпанемент.

Четвертая тетрадь – это уже занятия собственно импровизацией. Туда входит импровизация на остинатный аккомпанемент, сочинение и импровизация в различных жанрах (марш, полька, вальс, мазурка), а также импровизация на сказочные темы с использованием целотонового звукоряда, увеличенных и уменьшенных трезвучий, септаккордов, квартаккордов, и других «фантастических» приемов.

Пятая тетрадь позволит импровизировать на основе «золотой секвенции», научит сочинять песни с применением модуляции в тональности первой степени родства, познакомит с новыми «гармоническими красками». Будут понятны буквенные обозначения аккордов, и ученик научится по ним играть песни с различными фактурными вариантами аккомпанемента.

Занятия импровизацией позволяют раскрыть творческий потенциал каждого ученика. Владея навыками импровизации и сочинения, выпускник музыкальной школы сохранит связь с музыкой на всю жизнь не только как слушатель, но и как активный исполнитель в семейном и дружеском кругу, в школе, в институте и т. д.

Л.Л. Левкова

Дидактические условия конструирования фортепианной «Школы» для начинающих учеников младшего школьного возраста

В условиях современной социокультурной среды проблема соответствия учебной литературы потребностям общества, педагогическим

технологиям стала насущной. В связи с этим стали проводиться многочисленные исследования, посвященные вопросам создания учебников (В. Г. Бейлинсон, В. П. Беспалько, И. Я. Лернер, А. В. Занков, В. В. Давыдов и др.).

Музыкальная учебная литература, предназначенная для обучения игре на каком-либо инструменте, как известно, имеет свою специфику. Из всех существующих видов пособий для начинающих «Школа» является наиболее последовательным и систематизированным методическим материалом.

Актуальность проблемы построения фортепианной «Школы», соответствующей условиям развивающего обучения, обусловлена тем, что «Школа» представляет собой такой объект и категорию дидактики, без целостного анализа которого становится невозможным конструирование учебного материала как ведущего средства реализации целей, направленных на развитие учащихся.

Для конкретизации содержания музыкального образования на уровне учебного материала «Школы» ведущее значение приобретают дидактические основания, в число которых входят принципы, а также функции содержания музыкального образования в целом, методики обучения, структурирование содержания и технология его развертывания.

Большое значение приобретают психологические основания, которые становятся источником определения дидактических оснований.

С позиций исследований Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова в основе психического развития младших школьников лежит формирование учебной деятельности в процессе усвоения ими теоретических знаний посредством выполнения содержательного анализа, планирования, рефлексии. Осуществление детьми этой деятельности определяет развитие их познавательной и личностной сферы. Развитие субъекта учебной деятельности происходит в самом процессе её становления, когда ребёнок постепенно превращается в учащегося, изменяющего и совершенствующего самого себя. Задача учителя при этом создать на уроке условия для творческой деятельности учащихся. В связи с этим особую значимость приобретает проблема формирования мотивации учения.

Развитию мотивационной сферы учащихся младшего школьного возраста посредством фортепианной «Школы» способствует тщательно подобранный педагогический репертуар, необычная форма преподнесения материала, вызывающая удивление учащихся, привлечение дополнительных источников знаний, занимательность изложения, создание проблемных ситуаций, дополнительные творческие задания.

Рассматривая проблему развития учащихся как ведущую, при

конструировании фортепианной «Школы» необходимо учитывать следующие дидактические принципы организации процесса обучения, интегрирующие результаты психолого-педагогических исследований о развитии ребёнка:

1. Принцип деятельности. Данный принцип является основным механизмом развивающего обучения, он заключается в такой организации обучения, когда ребёнок получает знания не в готовом виде, а добывает их сам в процессе своей собственной деятельности, направленной на «открытие» нового знания. «Становление личности возможно лишь в ходе глубокой содержательной, обоснованной объективно и субъективно значимой деятельности», – писал С. Л. Рубинштейн [1].

2. Принцип непрерывности. Подразумевает преемственность между всеми ступенями обучения на уровне и методологии, и содержания, и методики.

3. Принцип минимакса. Заключается в том, что школа должна предложить ученику содержание образования по максимальному уровню, а ученик обязан усвоить это содержание по минимальному уровню. При этом максимум определяется «зоной ближайшего развития детей» (Л. С. Выготский), а минимум – уровнем обязательных результатов обучения. (Этот принцип обеспечивает возможность разноуровневого преподавания, когда каждый ребёнок имеет возможность продвигаться вперёд своим темпом по своему возможному максимуму).

4. Принцип психологической комфортности. Предполагает создание в классе спокойной, доброжелательной атмосферы, веру в силы ребёнка, осознание им процесса учения, понимание учителем и родителями функциональной роли знаний, недопустимость перегрузок.

5. Принцип вариативности. Предполагает развитие у учащихся вариативного мышления, т. е. понимания возможности различных вариантов решения учебной задачи и умения осуществлять систематический выбор вариантов.

6. Принцип творчества – максимальная ориентация на творческое начало в учебной деятельности и приобретение учащимися собственного опыта творческой деятельности.

7. Принцип индивидуализации и дифференциации обучения. Осуществление данного принципа предполагает разработку, построение таких моделей образовательно-воспитательных систем, которые ориентированы на личность, индивидуальность, будучи и целью педагогической деятельности, и необходимым компонентом самих систем.

Роль индивидуализации обучения подчёркивал Я. А. Коменский: «Очень важно найти методы, которые помогли бы слабым усвоить

материал. Путь к этому лежит через систему небольших самостоятельных заданий, которые сопровождаются консультацией учителя» [2, с. 241]. В связи с этим возникает идея возложить функции индивидуализации обучения на учебник, в частности на фортепианную «Школу». В узком смысле понимания это положение обусловлено тем, что в условиях развивающего обучения «Школа» призвана сочетать в себе учебный материал как для более продвинутых, так и для недостаточно подготовленных учеников. В более широком смысле эта проблема связана с самоопределением и самоактуализацией учащегося.

Как средство обучения «Школа» обладает определенной материальной формой, выраженной в структуре. В зависимости от того, какова дидактико-методическая концепция обучения, на что функционально направлена структура, учитывая пропедевтическую ступень обучения, требуется своя логика организации материала, то есть структура вытекает из функций.

Л. Баренбойм в своем исследовании «Путь к музицированию» ратовал за то, чтобы фортепианные «Школы» конструировались с учетом их функции руководства самостоятельной познавательной деятельности учащегося: «Школа – вовсе не то же, что сборник пьес и упражнений; она создается в помощь самостоятельной домашней работе ребенка. В этом ее главная цель» [3, с. 254].

Эта точка зрения представляется нам наиболее точной в определении ведущей функции «Школы», так как она должна не только предлагать готовые знания для заучивания, но и учить самих учащихся добывать их, учить размышлять, сравнивать, сопоставлять и делать выводы.

В заключение отметим – если будет разработана целостная музыкально-педагогическая теория построения фортепианной «Школы» для начинающих, если будут найдены универсальные содержательно-структурные единицы «Школы», тогда и появится то специфическое «пространство» учебной книги, которое будет формировать художественно-творческое мышление каждого ребёнка, будет способствовать воспитанию внутреннего духовного мира ребёнка, который и лежит в основе всех его действий. В этом аспекте большое значение имеет внутренний диалог, который возникает в процессе контакта ребёнка со зримым и незримым содержанием «Школы».

Библиографические ссылки

1. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. – М., 1973. – 423с.
2. *Баренбойм Л.* Путь к музицированию: Исследование. Изд. 2-е, доп. – Л.: Сов. композитор, 1979. – 351 с.

3. *Коменский Я.А.* Великая дидактика // Коменский Я. А. Избр. пед. соч. - М.,1955. – 449 с.

М.В. Смирнова

Работа с редакцией как средство развития и формирования музыкального мышления современного исполнителя /на материале редакции бетховенских сонат А. Шнабеля/

Искусство исполнительской интерпретации на протяжении последнего столетия очерчено двумя мощными линиями: одна из них – поиск индивидуальных, новаторских путей в прочтении произведений классиков, другая – стремление к предельно точному воплощению авторского текста. Процесс этот, сам по себе весьма плодотворный, явился знамением времени. Обе эти линии, сосуществуя и взаимодействуя, не могли не породить определенных противоречий. Противоречия эти дали о себе знать в исполнительском и в педагогическом процессах, а также в области редактирования. Редакция, как известно, - это «застывшая интерпретация».

Усиление интереса музыкантов к авторским рукописям, прижизненным изданиям привело к коренному пересмотру многих редакторских трудов. С большой тщательностью была проведена работа по уточнению нотации, а также исполнительских указаний редакторов в произведениях классиков – И.С. Баха, Моцарта, Бетховена и др. Постепенно сложилась типология редакций: их стали разделять на текстологические, педагогические, исполнительские. Разумеется, подобное разделение весьма условно, большинство существующих редакций – скорее смешанного типа[II]. Тем не менее, мнения музыкантов, как учащихся, так и педагогов, по вопросу о том, какой тип редакций предпочтительнее использовать, разделились.

Одни пианисты с интересом стремятся следовать редакциям, созданным крупными интерпретаторами, полагая, что лишь они более всего способны стимулировать творческое воображение. Другие, напротив, предпочитают общаться непосредственно с уртекстом, который дает

[II] Среди бетховенских к таковым можно отнести редакции Г. Бюлова, А. Гольденвейзера, А. Шнабеля и др.

исполнителю возможность в полной мере проявить собственную индивидуальность. Оба названных подхода представляются правомерными и вместе с тем односторонними.

При изучении сочинений классиков недостаточно воспользоваться лишь уртекстом или одной единственной, будь то даже самой компетентной, редакцией. Важно сопоставлять различные редакторские версии, и, обдумывая их, делать самостоятельные творческие выводы. Однако, как показывает опыт, не только учащиеся музыкальных школ и училищ, но и студенты музыкальных вузов (в том числе и в консерватории) недостаточно используют метод сравнительного анализа интерпретации /редакций/ в работе над произведением. Между тем, сравнительный анализ не только приближает к пониманию стиля изучаемого произведения, но и способствует формированию развитого критического мышления.

Учитывая ограниченные рамки настоящей статьи, остановимся подробнее на текстологическом аспекте проблемы. Освоение рукописей, факсимильных изданий, а также уртекста требует от музыканта специальной профессиональной подготовки – высокого уровня текстологической грамотности. Работа с редакцией текстологического типа также весьма сложна и к тому же неоднозначна по своей сути. Можно сказать, что иное текстологическое исследование отнюдь не в меньшей степени содержит в себе фактор субъективный, нежели исполнительская редакция.

Обратимся к одной из наиболее оригинальных редакций фортепианных сонат Бетховена, созданной выдающимся пианистом XX столетия А. Шнабелем. Являясь ярким образцом редакции смешанного типа, редакция эта с момента ее создания /1927/ год и до наших дней пользуется всемирной известностью.

В основу своего труда Шнабель положил солидную редакцию текстологического типа / Kritische Gesamtausgabe der Werke Beethovens. Шнабель изучал также оригинальные материалы: рукописи, исправленные или просмотренные Бетховеном копии, а также первые и вторые издания, корректуры которых правил сам композитор. С большим вниманием, Шнабель критически рассматривает и редакции своих предшественников.

Бурные дискуссии, по поводу рекомендаций Шнабеля не угасают и по сей день. Трудно назвать другую редакцию, в которой столь парадоксально и неожиданно сочеталась бы крайне смелая и неординарная позиция интерпретатора с его поразительной приверженностью к точнейшему соблюдению авторского текста. В этом плане редакция Шнабеля сопоставима, пожалуй, лишь с бузониевскими редакциями сочинений Баха. В сфере бетховенского наследия Шнабель продолжает и

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

решительно преобразует идеи, намеченные в редакции Ганса фон Бюлова.

Комментарии и ремарки Шнабеля доказывают, что работа с авторским текстом, причем не только в области трактовки исполнительских указаний[10], но и в области метровысотной стороны, зачастую ставит редактора, а вслед за ним и исполнителя, перед проблемой выбора, требуя от него определенной самостоятельности в принятии того или иного решения.

Всего в редакции Шнабеля около четырехсот ремарок, связанных с уточнением нотации, ритма, а также авторских исполнительских указаний. Замечания в области метровысотной стороны встречаются у Шнабеля почти во всех сонатах за исключением Третьей, Шестой, Седьмой, Девятой, Десятой, Одиннадцатой и Двадцатой. Наибольшее число таких неточностей Шнабель обнаружил в поздних сонатах композитора. Так, в Двадцать девятой сонате им произведено девяносто семь уточнений в области нотации и авторских исполнительских указаний. Условно ремарки Шнабеля по восстановлению авторского текста можно разделить на пять групп:

- уточнение нотации,
- уточнение ритмических неточностей,
- уточнение динамических указаний,
- уточнение артикуляции,
- уточнение формы записи,
- уточнение авторской педализации.

Немало шнабелевских ремарок направлено против различного рода унификаций бетховенского текста. Развивая идеи, высказанные еще Г. Бюловым, Шнабель доказывает, что усовершенствование фортепиано, произошедшее с бетховенских времен, само по себе не может служить основанием для каких бы то ни было унификаций. В отличие, скажем, от А. Гольденвейзера, допускавшего в ряде случаев унификации, Шнабель в этом отношении непримирим. Комментарии его по данному вопросу носят весьма категоричный характер. Устранение разнообразия, зафиксированное в тексте самим композитором, означало для него «снижение гениального до уровня обыденного». Он отмечает также, что нововведения в области нотации, к которым склоняются редакторы «новых изданий, «сглаживают характерный облик» музыкального материала. В ряде случаев Шнабель не просто категоричен – он не скрывает своего яростного возмущения против редакторского произвола. Пианист определяет ссылку на рояль как проявление «совершенно непонятной беспечности» и подчеркивает, что как редактор «отказывается от унификации такого рода даже в тех случаях,

[10] Н. Корыхалова называет их музыкально-исполнительскими терминами

когда различие касается одного единственного звука». Помимо отрицания всякого рода унификаций Шнабель настойчиво, а порой и резко возражает против укоренившихся в различных изданиях и исполнительской практике произвольных изменений авторского текста – октавных удвоений, перенесений голосов на октаву вверх или вниз. В тех случаях, когда Шнабель допускает возможность таких изменений, он специально оговаривает это.

Развернутые текстологические комментарии по этим вопросам находим в примечаниях Шнабеля к последним бетховенским сонатам. Музыкант не ограничивается здесь вопросами нотации. С большой тщательностью рассматривает он и моменты унификации в области динамики, акцентировки. Музыкант в принципе отвергает «школьное правило», согласно которому аналогичные разделы даже при появлении в разных тональностях в случае отсутствия указаний следует всегда исполнять так, как при первом проведении, что широко распространено в ряде редакций. Нельзя не заметить, однако, что в области исполнительских указаний Шнабель высказывает свою позицию не столь категорично, как в тех случаях, когда речь идет о нарушении нотации. Пианист подчеркивает, что в каждом отдельном случае исполнитель может решать вопрос по-разному и ставит его, таким образом, перед проблемой выбора.

В отдельных случаях у Шнабеля-редактора возникают сомнения по поводу существующих в различных редакциях разночтений в области лигатуры, также приводящих порой к унификации. В этой области Шнабель предлагает исполнителю различные варианты решений, обосновывая предпочтительность того пути, по которому следует сам, но не настаивая на собственном решении. Шнабель отмечает, что вариант, избранный артистом, всегда связан с его индивидуальной творческой позицией.

Овладение редакциями классической музыки, особенно теми, которые были созданы в конце девятнадцатого и в двадцатом столетиях, представляет немалую сложность. Они направлены на серьезное осмысление материала, на дискуссию. Здесь, как и во всем, что касается области искусства, необходимо уметь «слушать, но не слушаться» – спорить, сомневаться, смело отстаивать собственную точку зрения. Об этом писали, помимо Шнабеля, Н. Фишман, Е. и П. Бадура-Скода, А. Гольденвейзер, Н. Корыхалова, Я. Либерман, В. Маргулис и др.

Умение работать с различными редакциями – искусство, требующее высокого уровня профессионализма. Работа с текстом – это, прежде всего, диалог между автором и исполнителем, автором и редактором, редактором и исполнителем.

Библиографические ссылки

1. Бетховен Л. 32 сонаты т.1,2 Редакция А.Шнабеля. М.,1967-70.
2. *Бюлов Г.* Лекции / Составитель Т. Пфейфер. М.,1895.
3. *Гольденвейзер А.* Тридцать две сонаты Бетховена Исполнительские комментарии. М.,1966.
4. *Корыхалова Н.* Музыкально-исполнительские термины. СПб., 2000.
5. *Либерман Е.* Фортепианные сонаты Бетховена. I выпуск. М., 2003.
6. *Маргулис В.* Об интерпретации фортепианных произведений Бетховена. М., 1991.
7. *Смирнова М.* Сопоставляя интерпретации. СПб., 2003.

И.Е. Покровская

О значении фортепианных миниатюр Аренского для воспитания молодых пианистов

Фортепианное творчество Аренского является важным звеном в истории русского инструментализма. Оно содержит немало ярких страниц, вошедших в сокровищницу как отечественной, так и мировой фортепианной литературы.

Популярность Аренского при его жизни была поистине необыкновенной. Эмоциональная открытость, чистота и особая мелодичность сочинений композитора находили отклик у самой различной аудитории – от профессионалов до любителей. О яркости и значительности его фортепианного творчества свидетельствует тот факт, что целый ряд композиторов испытал на себе влияние его стиля. «...Аренский, – писал Б. Асафьев, – умел образовать новый интимно – лирический фортепианный стиль, в котором даны предпосылки пианизма Рахманинова, Метнера и, конечно, раннего Скрябина». Его музыку исполняли Танеев, Пабст, Зилоти, Есипова и другие видные артисты. Сам Аренский, как известно, не был пианистом – профессионалом. Тем не менее, его концертам неизменно сопутствовал фантастический успех. Критика писала о «воодушевлении и уверенности», «мягком, певучем тупе», «выразительной и изящной фразировке», пленяющих в исполнении Аренского. Аренский-пианист играл на эстраде только свои сочинения и, по словам современников, не имел себе равных в исполнении собственной музыки. Знание особенностей его пианизма (подробнее об этом см. в книге Г. Цыпина «А.С. Аренский». М.,

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

1966г.) позволит педагогам и учащимся лучше разобраться в характерных чертах творческого стиля композитора, даст возможность глубже и точнее постичь авторский замысел, разобраться в исполнительских указаниях.

Любимым жанром композитора стала утонченная, изысканная миниатюра. Лирические фортепианные миниатюры Аренского разнообразны по жанрам и настроениям. Они проникнуты интонациями народных крестьянских и городских песен, связаны с ритмами вальса, мазурки и других бытовых танцев русского города. Ритм у Аренского прихотлив и изыскан, его сочинения часто содержат полиритмию и смену метров. Что касается фортепианной фактуры, то сочинениям Аренского свойственна полифоничность изложения. Характерной особенностью его музыкальной ткани является насыщенность подголосками и полимелодизм. Образная сфера в миниатюрах Аренского связана с чувствами, изобретательностью. Аренский лирик и романтик, склонный к меланхолии. Его музыке свойственна элегичность, а эпиграфом фортепианного творчества могли бы служить слова Пушкина: «Печаль моя светла». Среди часто встречающихся названий миниатюр Аренского прелюдия, этюд, экспромт, вальс, мазурка, скерцо, эскиз. Ряд сочинений имеют программный характер. Пьесы объединены в серии из нескольких номеров, часть – из шести, а однажды – из двадцати четырёх (ор. 36 написан в 12 мажорных и 12 минорных тональностях). По жанрово-тематическим признакам миниатюры можно разделить на четыре основные группы: этюды, прелюдии, программные и танцевальные пьесы.

Эмоциональной насыщенностью и богатством настроений отличаются прелюдии Аренского, представляющие собой отражение различных душевных переживаний. При всей поэтичности замыслов прелюдии содержат обычно и определённые технические трудности. С этим мы встречаемся, например, в прелюдии ор. 63 № 1. Сложное техническое задание – достижение плавного исполнения арпеджио двойными нотами – имеется также в прелюдии ор. 42.

Гармонично сочетается музыкальное содержание с техническим заданием и в этюдах Аренского, представляющих собой образец художественного произведения. Среди них встречаются такие полярно-противоположные по настроению, как созерцательно-умиротворённые этюд ре-бемоль мажор ор.71 № 3 и драматически взволнованный до-диез минорный из этого же опуса. В большинстве этюдов Аренского преобладает мелодическое начало. Богато развитым мелодизмом отличается, например, этюд ми-бемоль мажор ор.74.

Нередко в виртуозных сочинениях Аренского наблюдается связь технического начала с определенным программным замыслом. Это имеет

место, например, в пьесе «Волчок» ор.36 № 2, где однообразно повторяющаяся техническая формула как бы передаёт кружение заводной игрушки. В пьесе «Лесной ручей» лёгкие, изящные гармонические фигурации, как нельзя более способствуют созданию впечатления струящегося потока. Своеобразной музыкальной живописью являются также этюды ре мажор ор. 74 № 5 и фа мажор ор. 42. Наличие программности облегчает понимание цели и достижения нужных средств выражения. Быстрая смена настроений влечёт за собой соответствующие изменения в характере и способах изложения. Следуя за развитием музыкального замысла, исполнитель приучается гибко переключаться с одного типа изложения на другой, добиваться иной окраски звучания различных элементов полимелодической ткани. Фортепианные сочинения Аренского достойны самого широкого использования в педагогическом репертуаре. Между тем, фортепианные миниатюры композитора исполняются довольно редко. Среди исполнителей и педагогов бытует мнение о них, как о произведениях изящных, совершенных по форме, но недостаточно оригинальных по содержанию и мало выигрышных в пианистическом отношении. Однако, фортепианные пьесы Аренского – это не только прекрасная музыка, но и ценный материал для воспитания музыкантов на всех ступенях фортепианного обучения. Образность содержания в сочетании с совершенством средств выражения, присущие творчеству композитора, плодотворно влияют на общее музыкальное развитие учащихся, формируют их художественный вкус. Работа над миниатюрами Аренского способствует выработке у музыкантов-исполнителей таких качеств, как разнообразное туше, филигранная отточенность пальцевой техники. Они позволяют развивать в игре учащихся певучесть звукоизвлечения, тонкость динамических градаций, артикуляционную ясность, дифференцированное использование педали. Фортепианные пьесы Аренского служат хорошей подготовкой к изучению творчества Шопена, Чайковского, Рахманинова. Кропотливая профессиональная работа, необходимая при изучении музыки Аренского не притупляет внимания, не охлаждает интереса. Было замечено, что сочинения композитора нравятся учащимся, охотно исполняются ими и, как правило, приводят к отличным результатам, «перекидывая мост» между классом и большой концертной эстрадой. Неслучайно Г. Нейгауз советовал пианистам «чаще исполнять забытые и полузабытые чудесные произведения...» Хочется верить, что музыка Аренского – её светлый мир, пластичность и красота стройных пропорций, – вновь привлечёт внимание педагогов-пианистов. В последнее время в этом направлении намечаются обнадёживающие тенденции. Так, представленные в 1999 году в Москве

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

«Музыкальные выставки» были целиком посвящены творчеству композитора. На родине музыканта, в Великом Новгороде, ежегодно проводятся фестивали и музыкальные конкурсы имени Аренского. Их участники говорят о невероятном обаянии творчества композитора: «Роскошь мастерства. Торжество вкуса. Всё у него овеяно лёгкой неуловимой странностью, пленяет грациозностью...» (Т. Сергеева)

Е.С. Фоменко

В помощь педагогу-пианисту: о необходимости создания единой системы сведений об имеющихся каденциях к фортепианным концертам венских классиков

Многие пианисты включают в свой репертуар фортепианные концерты венских классиков. Традиционно освоение этого материала начинается в старших классах музыкальных школ и продолжается на этапах среднего специального или высшего профессионального образования.

Каденция как виртуозное соло требует от исполнителя определенного уровня профессионального мастерства. Однако не менее важную роль играет знакомство исполнителя с традициями и принципами исполнения этих каденций, историей их существования в прошлом, особенностями трактовки той или иной каденции. Не секрет, что некоторые пианисты не отдают себе отчета, какую именно каденцию они исполняют, авторская она или написана позже, единственная ли это каденция к данному концерту или существуют другие, записана ли она самим композитором или это сделали его ученики со слуха по воспоминаниям о публичных выступлениях автора. Это, конечно, не относится к профессиональным пианистам, но для учащихся средних специальных учебных заведений это, к сожалению, распространенная картина.

В современной исполнительской практике не принято исполнять каденцию импровизационно. А ведь именно такое исполнение составляло в прошлом суть этой части фортепианного концерта. Исполнителю предоставлялась возможность не только проявить лучшие стороны своей пианистической виртуозности, но и продемонстрировать свой талант импровизатора. Не секрет, что умение импровизировать наравне с искусством виртуозной игры составляло основу пианистического профессионализма в XVIII-XIX веках. Ни один профессиональный

исполнитель не мог претендовать на признание во время публичного выступления, если наравне с техническими умениями и художественным вкусом он не демонстрировал импровизаторский талант. Целые отделения концертов полностью состояли из импровизаций на заданную тему или свободных импровизационных композиций.

Во многих воспоминаниях современников Гайдна, Моцарта, Бетховена сохранились яркие, восторженные отклики об импровизациях этих композиторов. Так, в частности, в воспоминаниях Немечека есть следующее упоминание об умении Моцарта импровизировать: "Если бы я мог испросить себе у Господа еще одну земную радость, то оной была бы возможность снова услышать Моцарта, импровизирующего за фортепиано".[1] Также известно, что многие композиторы успешно использовали свое умение импровизировать как основу для композиторского творчества. Композиторский принцип Гайдна, в частности, основывался на многочасовых импровизациях, в процессе которых композитор «отбирал» материал для дальнейшей записи. Бетховен также был превосходным импровизатором. По свидетельству его современников, в его импровизациях не было ни безвкусных повторений, ни бессодержательных накоплений взаимно несвязанных мыслей. При предельном эмоциональном возбуждении Бетховен импровизировал удивительно стройно, жестко придерживался заранее продуманного импровизационного плана, не выходил за рамки формы. Конечно, подобные импровизации являются вершиной профессионализма и знаком глубокой одаренности.

Каденция как импровизационная часть фортепианных концертов всегда была способом продемонстрировать свое импровизационное искусство. Солист имел возможность показать новое прочтение, осмысление тем, звучащих в концерте. При этом он давал им свою интерпретацию, свое понимание авторского замысла, на некоторое время становясь сотворцом композитора. Здесь пианисту предоставлялась возможность выбора в способе изложения материала: он мог либо идти по пути демонстрации своего виртуозного пианистического мастерства, либо развивать тематическое зерно, заложенное в основном материале концерта. В первом случае пианист делал акцент на виртуозности, широко использовал такие фактурные приемы как пассажи, арпеджио, щедрое использование трелей, в том числе двойных и тройных, другие сложные исполнительские приемы. Во втором случае пианист шел по пути динамической разработки мелодического и смыслового зерна основной

[1] Г. Аберт. Моцарт. М., 1989, Часть 2, книга 1, с 178

части концерта, часто обобщая и объединяя темы всего концерта, показывая их в переплетении и сопоставлении, поднимаясь, таким образом, до вершин философского обобщения, не оставляя при этом в стороне виртуозность как принцип изложения материала.

Безусловно, что авторские каденции к концертам являют собой образец наиболее совершенного воплощения идеи каденции. Венские классики это прекрасно осознавали и старались, несмотря на существующую традицию импровизационной концепции каденции, все же записать один из ее вариантов, чтобы в дальнейшем исполнители имели определенное представление о том, как ее мыслил композитор, каким образом он предлагал ее импровизировать. То, насколько серьезно относились композиторы к необходимости записи, можно проиллюстрировать следующим примером: даже Моцарт, широко известный своей нелюбовью к записи нотного текста, записал часть каденций к своим концертам. Гайдн также записывал каденции к своим концертам, а Бетховеном были выписаны каденции ко всем своим концертам. Кроме того, он частично написал каденции к фортепианным концертам Моцарта. Тот факт, что именно ко всем бетховенским концертам существуют авторские каденции, отвечает общей тенденции эпохи, заключающейся в усилении довлеющей роли композиторского начала над исполнительским. Все меньше и меньше места оставлял композитор для проявления фантазии исполнителя, все точнее выписывал авторские указания. Все требовательнее становились композиторы, настаивая на точности интерпретации своих произведений. Авторские каденции, порой записанные композитором точно, порой расшифрованные редакторами, составляют значительную часть наследия каденций к фортепианным концертам, и, безусловно, лучшую его часть. Однако нельзя забывать о том, что каденцию мог и может написать, а потом и записать любой исполнитель, и многие из этих каденций изданы и широко используются в пианистической практике. Некоторые каденции записаны композиторами – современниками венских классиков, их учениками и последователями, другие написаны гораздо позже композиторами, представляющими совсем другой пласт музыкальной культуры, относящимися к другому стилистическому направлению. В целом процесс написания своих каденций к концертам венских классиков можно считать незакончившимся до сих пор, и этот процесс может продолжаться в будущем. Так, отсутствие авторских каденций к некоторым концертам венских классиков дает возможность исполнителям сочинять свои каденции к ним.

В этой ситуации требуется предельная осведомленность пианистов об авторстве исполняемых ими каденций. Необходима систематизация

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

данных об имеющихся каденциях к концертам венских классиков. Существование такой системы существенно облегчило бы работу педагогов-пианистов по выбору каденции, исполняемой их учениками, предоставило бы им возможность сориентироваться в существующих редакциях и изданиях этих концертов, не оставило бы у них сомнений, что они ознакомлены со всеми вариантами каденций, и выбрали именно ту, которая оптимально подходит для решения их конкретных педагогических задач. Насущность этой проблемы неоспорима и подкреплена высказываниями ряда преподавателей специального фортепиано, включающих в репертуар своих учащихся концерты венских классиков.

А.Б. Давидчик

О задаче расширения слухового горизонта студентов исполнительских специализаций

Профессиональное музыкальное образование в России имеет давние и богатые традиции; их поддержание – задача, которую успешно решают множество музыкальных школ, училищ и вузов.

Какое место в образовательной программе отводится музыкальным системам XX века?

Учебный план включает в себя такие дисциплины, как «Нотация» (студентами исполнительских факультетов изучается современная нотная графика), «История музыки второй половины XX века» (привилегия музыковедческого факультета). Кроме этого, студенты-исполнители включают в программу одного из экзаменов по специальности пьесу современного автора (как обязательную).

К сожалению этим все и ограничивается. Как правило, отыграв положенную программой «современную пьесу» (обычно это произведения Прокофьева, Шостаковича, Хиндемита, Шёнберга, Мессиана; действительно, все они – композиторы только недавно ушедшего XX века, но, с другой стороны, эти же произведения звучали на подобном экзамене и 20, 30 лет назад!), студент обычно вновь возвращается к «уютному» и знакомому классическому и романтическому репертуару; замыкается на своих специфически профессиональных проблемах и идти дальше их решения не считает обязательным.

Защищенность репертуара на музыке прошлых веков приводит к

тому, что исполнение произведений авторов XX века считается особой доблестью и диковинкой; разучивание этой музыки происходит с большими усилиями, а восприятие слушателя омрачается непониманием.

Два небольших отступления:

1) Обращаясь ко времени рубежа XIX–XX вв., знакомясь с письмами современников (Н.А. Римского-Корсакова, А.К. Глазунова и др.), без труда замечаешь, что новейшие достижения как своих современников, так и зарубежных музыкантов всегда находились в центре пристального внимания музыкальной общественности. Новая музыка исполнялась и обсуждалась. Продолжательницей традиций петербургских музыкантов в исполнении современной музыки, «донесении» её до слушателей была М.В. Юдина. Дух познания и сотворчества, открытости всему новому, царивший тогда в музыкальной среде, сейчас утерян.

2) В случае, если эстетические воззрения вступают в противоречие с новым, непривычным музыкальным языком, можно предложить громадные ресурсы замечательной музыки, составляющей золотой фонд романтического репертуара. Эта музыка, по непонятным причинам оставшаяся почти нетронутой, дает массу возможностей интерпретаций, не имея на себе устоявшихся исполнительских штампов.

К примеру, произведения М.А. Балакирева, А.К. Глазунова: их сонаты для фортепиано глубоки и интересны по содержанию, великолепно технически выполнены, и с точки зрения пианизма представляют собой большую ценность, развивая полифоническое и гармоническое мышление, воспитывая культуру звука, кроме того, требуют большой виртуозности.

И это – лишь «вершина айсберга» мало освоенного материала.

С целью введения этих произведений в репертуар пианистов в прошлом году в консерватории проводились музыкальные собрания, организованные С. Слонимским и Т. Зайцевой.

Воспитанию же понимания неизвестных, новых студенту музыкальных явлений должен способствовать более интенсивный курс анализа. Только при познании норм системы («языка») станет понятным содержание («речь») произведения.

Следующим шагом должно стать применение теоретических знаний на практике. Если такая практика станет достаточно частой, слух получит необходимую тренировку, приобретет опыт восприятия нового музыкального материала с той же свободой, что и уже давно знакомого.

И.С. Янкова

Тематическая лекция-концерт как форма методической работы преподавателя ДМШ

Качественно значимым элементом педагогической культуры преподавателей ДМШ является способность к самообразованию, то есть к постоянному обновлению, пополнению багажа знаний о музыке, творчестве наиболее исполняемых детьми композиторов, ознакомлению с методическими новинками, современными педагогическими технологиями. Основным видом публичной демонстрации итогов подобной работы являются методические совещания. Новой формой проведения методических отчетов для преподавателей ДМШ № 5 г. Рязани стали тематические лекции-концерты, посвященные конкретным музыкальным датам и персоналиям. Одним из первых композиторов, жизнь и творчество которого подверглись пристальному педагогического рассмотрению в такой форме, стал Эдвард Григ.

Следует подчеркнуть, что соприкосновение с музыкой этого автора занимает важное место в формировании музыкальной культуры учащихся ДМШ. Его произведения составляют основу исполнительского репертуара начинающих музыкантов. Поэтому знакомство с социально-историческими корнями формирования личности Э.Грига, национальными истоками его творчества, традициями исполнения этой музыки составляет важнейший элемент повышения методической культуры педагога-музыканта начального звена. Формы и виды подобной работы могут быть различными. Прежде всего, это самостоятельное изучение, анализ соответствующей специальной литературы (монографии, статьи в периодических и методических изданиях, научные исследования). Более разнообразной, интересной и активной формой пропаганды творчества Грига и рассмотрения его с разных точек зрения, в том числе и методических основ исполнения, является тематическое сообщение на общешкольном методическом совещании, с иллюстрированием основных положений непосредственным исполнением музыки учащимися школы. Наиболее интересными в подобного рода сообщениях становятся факты биографии, влияющие на характеристику и понимание творчества автора, рассмотрение социально-исторического окружения композитора и др. В частности, наибольшую заинтересованность у педагогов школы вызвал материал, характеризующий исторические причины выдвижения Грига в качестве основоположника норвежской музыки, проведение параллелей между его творчеством и значимостью творчества Глинки для русской музыкальной

культуры. Кроме того, определение самим Григом себя как представителя норвежской, а не скандинавской музыки, подчеркнуло национальное своеобразие интонационной, жанровой сущности его произведений, что крайне важно при исполнительском анализе с детьми этой музыки. Подтверждением данной позиции композитора послужило исполнение учащимися разных классов произведений, имеющих народно-жанровую основу.

Особо важным для педагогического осмысления произведений Грига является анализ особенностей творческого стиля, характеризуемого отсутствием монументальности, высокой трагедийности, могучего размаха и мощного пафоса, широты и драматической силы, присущей музыке его современников. Однако приверженность этого гениального поэта-лирика в музыке малым формам, кажущаяся простота его музыкального языка не имеют ничего общего с упрощенностью. Это высокая простота мастерства. Его произведения тем более содержательны и насыщены, чем более сжаты их масштабы. Тончайшая "ювелирная" отделка фактуры, ясность и чистота голосоведения, изящество стиля, стройная уравновешенность отдельных элементов художественного целого (мелодии, гармонии, формы), новаторство в области гармонии и музыкального колорита – вот основные черты личностной характеристики творчества Грига.

Существенным моментом выявления истоков творческого своеобразия композитора является знакомство с биографическими фактами: сведения о семье, окружении, друзьях, учебе и т.д. В частности, трудно переоценить роль гениального норвежского скрипача Булля не только в развитии норвежской национальной культуры, но и в творческой биографии Грига. Не менее значимыми фактами стали анализ европейской музыкальной среды того периода и преемственность музыки Грига европейской композиторской школе, в частности творчеству Шумана, Мендельсона и др. Кроме того, для педагогов-музыкантов играет существенную роль знакомство с исполнительским творчеством Грига, его общественной деятельностью. Так организованный Григом фестиваль привлек к Норвегии внимание музыкантов всего мира, превратив маленькую страну в равноправную участницу музыкальной жизни Европы. А традиция григовских фестивалей продолжается и поныне. Центром музыкальной жизни в дни фестиваля является маленький домик Грига в Трольхаугене, в который он переселился в 1885 году (с 1925 – музей Грига). Именно там можно наглядно убедиться, что Григ принадлежит России не в меньшей степени, чем своей стране. Отдельную страницу в жизни Грига составляет его дружба с Чайковским и контакты с русской общественностью.

В музее находится несколько реликвий, говорящих о связи Грига с русской художественной интеллигенцией: партитура увертюры-фантазии "Гамлет" Чайковского, посвященная и присланная автором своему собрату, бюстик Чайковского, бюстик Сольвейг (дар скульптора Ивана Семеновского). Особенно интересным для учащихся и преподавателей ДМШ стало сообщение о связях рязанских музыкантов и любителей музыки с великим норвежцем. Музыкальная общественность города не только пристально следила за творчеством любимого автора, исполняя в кружке его новые произведения, но и приглашала композитора в гости. Несмотря на то, что эта встреча не состоялась, в музее Грига хранится подтверждение этих контактов в виде красочно оформленного поздравительного адреса к 60-летию композитора с надписью в стиле модерн на титульном листе: "Эдварду Григу. Рязанский музыкальный кружок" (1903 г.). Вот некоторые выдержки из него, подтверждающие любовь рязанцев к музыке Грига и самому автору: "Сотни миль, отделяющие Берген от Рязани бессильны закрыть наш слух от могучих звуков Вашего гения, глубокоуважаемый маэстро. Когда впервые раздались у нас Ваши мелодии, мы почувствовали себя в новом мире. Нам чудилась неведомая страна, то залитая солнцем ярким, то мрачная и таинственная, настроения и чувства, то ясные и прозрачные и кристалл, то суровые, холодные и колючие до боли. Наш кругозор расширился, и если бы каким-нибудь волшебством Рязань перенеслась через сотни миль к Бергену, мы не встретили бы там незнакомых "чужих" людей с незнакомой психикой. Нет, мы протянули бы руки норвежцам, как старые знакомые, как братья. Ваши великие творения не сходят с эстрады наших концертов в местных собраниях. Наши частные семейные вечера, по обилию в них Ваших фортепианных сочинений, часто могут быть названы "григовскими вечерами", а подписавшиеся здесь между других преподаватели фортепианной игры могут удостоверить, что наша музыкальная молодежь хватается за все, что подписано Вашим именем и усердно Вас изучает. С нетерпением ждем Вас в Москве будущей весною". Безыскусный порыв чувств простых русских людей кажется тем интереснее, что члены рязанского музыкального кружка в основной своей массе были музыкантами-любителями, но какое оживление вносили в культурную жизнь Рязани! Эти люди давали концерты, ставили оперы, а денежные сборы от них направляли для помощи раненым воинам, жителям Сицилии, пострадавшим от землетрясения. Такой была интеллигенция в российской провинции, ощущавшая свою глубокую связь со всем внешним миром.

Продолжением методического отчета, посвященного знакомству с музыкой и жизнью Грига стала лекция-концерт для детей и родителей, в

которой наряду с вокальными и инструментальными произведениями композитора прозвучали стихи норвежских поэтов, фрагменты литературных произведений о Григе, исполненные учащимися музыкальной школы. Это создало особую лирическую, поэтическую атмосферу, придало особую праздничность, эмоциональную насыщенность разговору о композиторе и его музыке. Впечатление усилилось и благодаря обстановке Областного Художественного музея, в залах которого и проходило данное мероприятие. Новая форма активизировала и интерес педагогов к такому типу работы.

Т.А. Хайновская

Некоторые особенности метроритмической организации в современных фортепианных произведениях для детей и юношества (на примере пьес цикла Д.Куртага «Игры»)

Фортепианный цикл Д. Куртага «Игры» (1979) состоит из четырех тетрадей и по размещению музыкального материала во многом аналогичен шести тетрадям «Микрокосмоса» Б. Бартока.

Проблемы ритма, организации музыкального мышления занимают значительное место в цикле Д.Куртага. Композитор использует все основные принципы временной организации своего великого предшественника: метрическую асимметрию, полиметрию, остинатность, синкопы, сложную игру акцентов, непривычную группировку долей, некоторые специфически бартоковские приемы ритмического варьирования и развития и всевозможные их комбинации. Воспитание ритмического чувства – сквозная проблема в педагогике как Бартока, так и Куртага.

Акцент, в особенности синкопический, – важнейший элемент ритмической техники Д. Куртага. Многие пьесы цикла «Игры», ритмический строй которых основан на использовании «регулярно-акцентной» и «нерегулярно-акцентной» ритмики [1], можно рассматривать как аналогии пьесам «Микрокосмоса». Подобные пьесы в циклах двух венгерских мастеров не только требуют особого контроля за акцентуацией, но и ставят учащегося в такие условия, когда вялость реакции, медлительность, аморфность вообще исключены. Не менее важно

развивать чуткость исполнителя этих пьес к образно-эмоциональной характерности акцентно-синкопированной ритмике. Амплуа синкопы выявляется в той или иной пьесе только в общем образном и ритмическом контексте.

Использование Куртагом различного рода смешанных размеров и ритмов, в том числе асимметричных рисунков болгарской народной музыки, также находится в русле бартоковских традиций. Для композитора, стремящегося к разнообразию ритмического строя, болгарские ритмы – богатый источник новизны и свежести, так как ритмическое чувство, воспитанное в традициях классической квадратности и симметрии метроритмических схем, воспринимает болгарские ритмы как качественно иную по своей природе систему метроритмической организации. Преобладание нечетных тактовых размеров, асимметричная группировка долей внутри такта – типичный ритмокомплекс болгарских танцев. При исполнении пьес в болгарских ритмах необходимо приучить слух учащегося к временной равноценности всех долей в такте: именно равномерность пульсации – ключ к правильному исполнению. Представление о группировке долей – второй важный момент. Эти два условия исполнения смешанных размеров непременно должны соблюдаться в их взаимодействии. Однако важно, чтобы метроритмическая схема не довлела при исполнении, не сковывала свободы исполнительского дыхания. Пьесы, основанные на использовании болгарской танцевальной ритмики, должны звучать плавно и гибко, следуя текучему и непринужденному развитию мелодии.

Влияние Бартока отразилось и на использовании Куртагом приема ostinato как одного из принципов временной организации музыкального материала.

Наиболее интересны и трудны те пьесы цикла, где объединяются и многообразно сочетаются охарактеризованные приемы и средства ритмической техники, которые демонстрируют виртуозное мастерство и богатую фантазию композитора.

Опираясь на ритмические идеи, заложенные в «Микрокосмосе», Куртаг не только использует, но и развивает их. Наряду с применением традиционных форм организации музыкального времени, таких как размер, тактовая черта, в «Играх» встречаются и иные формы. В ряде случаев автор, оставляя в качестве организующего средства тактовую черту, не регламентирует количество длительностей внутри такта. Но традиционный тактометрический принцип составляет в «Играх» только лишь один из нескольких вариантов организации ритма. Значительная часть пьес цикла не имеет размера и ясного тактового деления, так как последнее в

большинстве случаев обозначено лишь пунктиром. Нередко тактовое деление отсутствует, что предопределяет свободную ритмическую организацию музыкального материала. Указания темпа, предваряющие каждую пьесу, отдают в полную власть исполнителя время существования произведения. Длительности различной величины, цезуры, фермaты имеют в этом случае относительное значение. Скорость движения пьесы рождается от взаимодействия всех этих элементов фактуры в творческом сознании учащегося, и, совершенно естественно, что у каждого исполнителя темп будет различным. Пианист, по мнению автора, должен сам определять продолжительность звучащих и незвучащих элементов, поскольку это связано с выбором темпа в каждой отдельной пьесе. Куртаг не ограничивает творческую фантазию исполнителя в определении длительности звуков и пауз в количественном отношении.

Чрезвычайно важное в педагогическом отношении качество фортепианной музыки Куртага состоит в том, что она воспитывает в юных музыкантах любовь к народной музыке, знание ее особенностей, в том числе исполнительских, и владение этими особенностями. Изменчивая, часто капризная агогика воспитывает исполнительскую свободу, основанную на внутреннем токе и натренированном чувстве parlando rubato. Путь от народного rubato к воспитанию ритмической гибкости и свободы у исполнителя характерен для многих современных венгерских композиторов, пишущих для детей.

Временные новации эпохи проявились в цикле Д. Куртага многообразно: контрасты динамического и статического ритма, акцентности и безакцентности, контрасты, темпового и внетемпового течения музыки, точной нотации и алеаторичности ритма, фиксированных и нефиксированных длительностей, тактовой и нетактовой форм ритмической организации. С методической точки зрения представляется чрезвычайно перспективным сочетание принципов строгой ритмической организации классического типа со свободной, способствующей развитию исполнительского потенциала ученика и подготавливающей его к пониманию алеаторских принципов организации музыкального материала «Один из существенных недостатков воспитания музыкантов связан с тем, что ученик очень быстро и прочно приучается к периодическим метрам, квадратной структуры, а это ведет к схематизации его мышления./...../ Возвратиться к непредвзятому «наивному» восприятию, освежать его – вот одна из основных задач педагога» [1]. Пьесы цикла «Игры» Д. Куртага могут оказать существенную помощь в этом отношении.

- *Библиографические ссылки:*

1. Термин В. Холоповой (см.: *Холопова В.Н.* Вопросы ритма в творчестве композиторов первой половины XX века. М. «Музыка», 1971.
2. *Кончевский Н.* Новые тенденции в детской музыке // «Советская музыка», 1973. № 6, с. 108.

И.В. Бровина

Древнерусские традиции в «Тетради для юношества» Р.Щедрина: к проблеме формирования интонационной культуры учащихся на уроках ОКФ

Знаменитый испанский виолончелист Пабло Казальс говорил о фортепиано: «Для меня это лучший из музыкальных инструментов – да-да, при всей моей любви к виолончели. На нем можно сыграть что угодно… этот инструмент способен в себя вобрать все. Вот почему всякому, кто желает посвятить жизнь музыке, следует научиться играть на рояле, независимо от того, какому музыкальному инструменту он отдает предпочтение» [1].

Фортепиано – «инструмент-оркестр», богатый тембровыми возможностями, инструмент, достаточно «гибкий» для того, чтобы на нем равно убедительно звучала музыка разных эпох и стилей – как в оригинале, так и в переложениях. Поэтому общий курс фортепиано в контексте других предметов музыкального цикла направлен не только на формирование элементарных пианистических навыков, но и на воспитание общей музыкальной культуры учащихся. В.Д. Ныркова выделяет три значения курса ОКФ: *универсальное значение* (возможность воспроизведения на фортепиано практически любых сочинений, созданных для различных составов), *профилирующее значение* (игра на фортепиано как необходимая составная часть конкретной музыкальной специальности) и *формирующее значение* (развитие музыкального вкуса, умения ориентироваться в музыке разных стилей, расширение музыкального кругозора) [2]. На наш взгляд, последний пункт напрямую связан с первым («универсальным значением») и из него вытекает. Важно и то, что именно на занятиях ОКФ ученик может научиться подлинному слышанию многоголосной, полифонической фактуры, без полного охвата которой невозможна, например, профессиональная игра в оркестре.

Если говорить о формирующем значении курса ОКФ, то здесь его цели отчасти пересекаются с целями такого предмета, как музыкальная литература. Но если на уроках музлитературы ученик воспринимает музыкальное произведение как бы со стороны, извне, то на уроках ОКФ он получает возможность «прощупать» музыкальную ткань произведения, «вжиться» в его звуковой образ, понять и «расшифровать» его музыкальный язык. Вопрос из плоскости «что» (музлитература – слушание, восприятие музыки) переводится в плоскость «как» (творческая интерпретация, постижение музыкальных закономерностей). Предмет «музлитература» дает более широкий охват явлений, т.к. ученик в процессе занятий прослушивает множество разнообразного музыкального материала. В классе ОКФ материала неизмеримо меньше, но, благодаря активной форме деятельности, он постигается глубже. Таким образом, эти два предмета взаимодополняют друг друга.

В отечественной музыке существует целая эпоха, которая все еще слишком часто не затрагивается при преподавании музлитературы, тем более – при преподавании курсов фортепиано и ОКФ. Речь идет об эпохе древнерусского певческого искусства (XII–XVII вв.). Древнерусские песнопения – это уникальный по красоте, интонационному богатству и мелодической выразительности материал, в котором заложены глубинные основы всей последующей русской музыкальной культуры. На наш взгляд, приобщение к древнерусскому певческому искусству с его духовно-нравственной насыщенностью, должно начинаться с самого детства, когда происходит интенсивное развитие личности ребенка.

Приобщение к миру древнерусского церковного пения может происходить через изучение русской фортепианной литературы, написанной специально для детей. В этом смысле интересна «Тетрадь для юношества» Р. Щедрина. Композитор вводит в фортепианный обиход темы, которые ранее не затрагивались: «Знаменный распев», «Петровский кант», «Деревенская плакальщица», а также блестяще продолжает традицию русской, в том числе, фортепианной, «колокольности» («Русские трезвоны»). Р. Щедрин поставил перед собой две задачи: познакомить юношество с миром старинного русского искусства и приобщить юных пианистов к современной музыкальной нотации и к новому музыкальному языку вообще. Эти две, на первый взгляд, разные задачи соприкасаются друг с другом. Например, «Знаменный распев» записан без размера и тактовых черт. Характерные особенности причитания деревенской плакальщицы переданы при помощи современных, неклассических средств нотации. Обе задачи, поставленные композитором, связаны, если можно так выразиться, с расширением музыкального слуха учащихся, с открытием

новых возможностей *слышания* (т.е. понимания) звуковых структур.

История создания «Тетради для юношества» интересна тем, что во многом повторяет историю создания «Детского альбома» П. Чайковского. Если Чайковский решил написать цикл пьес для детей, отдыхая у родственников и ежедневно слыша, как его племянник мучается, разучивая скучные этюды, то Щедрин задумал свой цикл, отдыхая в Сухуми, где дети, отдыхающие по соседству, прилежно играли на пианино – и у всех был один и тот же репертуар… Так что побудительные мотивы оказались сходны – дать детям новый, интересный и выразительный репертуар.

В «Детском альбоме» П. Чайковского в концентрированном виде показан один день из жизни ребенка – с его радостями, огорчениями, новыми впечатлениями, играми.[II] Различные по характеру пьесы замыкаются в форму круга двумя родственными по образности пьесами, обрамляющими цикл: «Утренняя молитва» и «В церкви».

Существуют различные временные циклы, в течение которых читаются и поются определенные молитвы (годовой богослужебный круг, суточный богослужебный круг и т.д.) На наш взгляд, в «Детском альбоме» реализована идея суточного богослужебного круга, т.к. цикл пьес, как и время православного человека, структурирован молитвой. Чайковский опирается на современный ему стиль церковного пения, в котором сохранились лишь отголоски древнерусских распевов, в частности, на обиходный напев 6 гласа. Это именно то, что было «на слуху» у детей того времени и было не менее близко и понятно им, чем игра с деревянными солдатиками или улыбка мамы.

В то время, когда Р. Щедрин писал свою «Тетрадь для юношества» (1981г.), церковные напевы перестали ощущаться как «свое», родное, знакомое и близкое с раннего детства. Кроме того, Щедрин обращается не к современной церковно-певческой практике, а к более древним слоям певческой традиции, которые стали изучаться более активно в XX веке. Построение цикла Щедрина иное по сравнению с «Детским альбомом».

Цикл Р. Щедрина строится по трем основным линиям:

1) По конструктивному принципу («Арпеджио», «Терции», «Обращения аккорда», «Двенадцать нот», «Этюд в ля»). Прообразом такого строения является «Микрокосмос» Бартока.

II Современный петербургский композитор А. Мыльников, интерпретируя «Детский альбом» П.И.Чайковского как один день из жизни ребенка, сочинил свой альбом для детей – «Фея грез», тема которого - одна ночь из жизни ребенка.

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

2) Различные формы интонирования слова («Разговоры», речитатив и ария, причет, хоровое пение, монодическое пение и др.)

3) История России в звуке («Знаменный распев», «Величальная», «Петровский кант», «Русские трезвоны»).

В «Тетради для юношества» определяющей является роль вокально-речевого начала. Композитор исследует глубинную связь слова с интонацией. Разговор – естественная форма речи – является прообразом «речи» музыкальной. В пьесе «Разговоры» композитор воссоздает звучание беседы, доносящейся из-за стены – слышны интонации разговора, но невозможно разобрать слова. Возможно, это и есть та точка перехода, где кончается слово и начинается музыка.

«Юношеская тетрадь» – это своеобразная небольшая энциклопедия русских певческих стилей от XII до XIX века. В этом цикле заключена история развития разных певческих жанров. Причем именно тех жанров, которые до этого «не попадали» в фортепианную литературу (тем более детскую) – знаменный распев, причет, кант.

В пьесах Щедрина точное воспроизведение исторических черт и жанрового своеобразия вокальных прообразов объединяется с современным слышанием и с глубоким знанием специфики фортепиано. Это один из примеров того, как самое древнее смыкается в конце XX века с современностью, ведь современное музыкальное мышление во многом вырастает на почве средневековой монодии, ранней полифонии и фольклора.

Рассмотрим подробнее те пьесы, в которых пересекаются и объединяются две линии – «русская» и «вокально-речевая».

При работе над материалом «Тетради для юношества» нужно помочь ребенку погрузиться в мир образов Древней Руси. Здесь может пригодиться все – альбомы по искусству, книги для детей о Древней Руси, тексты народных плачей и духовных стихов и т.д. Но важнее всего, конечно, звуковой материал – звукозаписи подлинных песнопений, плачей, кантов.

Пьесы «русской» линии, ориентированные на вокальные прообразы, ставят перед учащимися разные исполнительские задачи.

– *«Знаменный распев»*. Знаменный распев – это уникальное явление в мировой культуре. Широта дыхания, длительность развертывания мелодических фраз, переменность метра и устоя, гибкость мелодической линии, вариантность – все это делает песнопения знаменного распева незаменимым материалом для воспитания интонационной культуры музыканта – на каком бы инструменте он не играл. «Знаменный распев» Щедрина – это двухголосная полифоническая пьеса, где нижний голос затем превращается в нисходящие последовательности секунд. При этом

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

благодаря пространственной (регистровой) разнесенности голосов и их особым интервальным соотношениям, воссоздается акустика храма. Основная трудность пьесы связана с отсутствием в нотном тексте обозначений сильных долей и акцентов, а также с протяженностью мелодических линий. Важно найти логику мелодического становления, чтобы фраза длилась, не распадалась на ряд разрозненных мотивов, и при этом не звучала бесформенно и монотонно. Параллельно с пьесой Щедрина можно поиграть расшифровки подлинных песнопений знаменного распева, поискать акценты, фразировку. Пусть результат не будет «аутентичным», важен сам процесс поиска, процесс осмысления мелодического движения.

Сталкиваясь с расшифровкой знаменного песнопения, записанной нотами, но без тактовых черт, без размера, человек, даже и с музыкальным образованием, теряется. Чтобы этой растерянности не было – и не только перед песнопениями знаменного распева, но и перед *всякой* протяженной мелодической фразой, не укладывающейся в рамки привычных представлений, необходимо с детства знакомиться с подобным искусством.

– *«Хор»*. Прообразом Пьесы «Хор» является церковное пение «на глас», в середине пьесы возникают архаические параллелизмы. Если в «Знаменном распеве» было важно подчеркнуть протяженность мелодии, ее «бесконечность», то при исполнении «Хора» важны четкая фразировка, правильное распределение звуковых масс в аккордах, хорошее legato. Эта пьеса развивает способность «петь» на фортепиано, играть певучим и глубоким звуком.

Большую роль в пьесе играют цезуры («хор» «берет дыхание»). Именно вариантность расстановки цезур при варьированном же повторе музыкального материала позволяет ощутить прозаический, несимметричный ритм подразумеваемого словесного «текста» – ритм, характерный для православного богослужения. Многократные повторения аккордов («читою», также характерная особенность церковного пения) даже в хоровом исполнении создают опасность монотонности. Тем более на них нужно обратить внимание в фортепианной пьесе. Музыкальный текст, даже при повторах, должен постоянно развиваться, подобно словесному повествованию.

– *«Величальная»*. Линеарность этой величественной пьесы, двухголосное полифоническое изложение, сама мелодика напоминают «Знаменный распев». Композитор показывает, насколько близки друг другу две ветви древнерусской культуры – церковно-певческая и народная. Строение формы сходно с «Хором»: вариантные повторы фраз, переритмизация, строение мелодической линии по принципу подъем – кульминация – спад.

– *«Деревенская плакальщица»*. Эта пьеса достаточно трудна, ее можно давать только очень продвинутым ученикам. Необходим слуховой опыт, нужно хорошо вникнуть в реальное звучание плачей, чтобы на столь темперированном и ударном инструменте, как фортепиано, изобразить специфическую манеру исполнения плачей – эти всхлипывания, эти скользящие ноты глиссандо, эти нижние звуки «на выдохе». На примере этой пьесы ученик может познакомиться с некоторыми принципами современной нотации.

– *«Петровский кант»*. Гармония этой пьесы лежит на стыке древней, архаической гармонии и новой, европейской. Композитор ставит ремарку non legato, quasi Trombe, вроде бы необычную для жанра, вокального по своей природе. Но именно она позволяет понять сам дух этого жанра. Возникает цепочка – пение подражает трубе, фортепиано – и тому, и другому.

Первейшая задача педагога – научить ученика «петь» на фортепиано. В дальнейшем, закрепляя этот навык, ученик постигает разные оттенки, разные манеры этого «пения». И здесь трудно переоценить продуктивность цикла Щедрина. Тем более что многообразие манер звукоизвлечения в пьесах Щедрина неизменно связано с эпохой, с жанровыми и стилевыми прообразами. В результате вырабатывается исторически-стилевая ориентация, что особенно важно для ОКФ как курса *формирующего*, курса, знакомящего учащихся с различными музыкальными традициями. И, может быть, именно через уроки общего курса фортепиано ребенку впервые откроется звуковой мир Древней Руси.

Библиографические ссылки

1. *Кизаньс П.* Радости и печали // Исполнительское искусство зарубежных стран. – М., 1977, Вып. 8. – С. 237-238.
2. *Пыркова В.Д.* Курс фортепиано для музыкантов разных специальностей. – М., 1988. – С. 26.

А.Ю. Кискачи

Первые навыки игры в ансамбле

Каждый, кто занимается музыкой, рано или поздно сталкивается с необходимостью играть в ансамбле. К сожалению, ансамблю как

отдельному предмету не всегда уделяется должное внимание. Индивидуальные занятия по специальности поглощают почти все учебное время. Очень часто юные музыканты прекрасно играют сольные пьесы и вместе с тем практически беспомощны в совместном музицировании. Практически во всех музыкальных учебных заведениях есть оркестровый класс, который учащиеся исправно посещают. Качество звучания учебных оркестров весьма разное. Педагоги-дирижеры часто не могут понять, почему не способны исполнить вместе достаточно простые пьесы их юные оркестранты.

Учащиеся, в свою очередь, не понимают, что же не нравится дирижеру. Все дело в том, что отсутствие базовых навыков ансамблевого музицирования не позволяет музыканту комфортно чувствовать себя в оркестре.

Конечно, многие педагоги-специалисты практикуют ансамбли внутри своего класса. Это замечательно, но не решает всю проблему. Однородный ансамбль – только первый этап. Смешанные ансамбли – вот связующее звено между классом специальности и учебным оркестром. Есть один важный аспект, отличающий ансамбль от оркестра. В последнем вся инициатива и в конечном счете ответственность лежит на дирижере. В ансамбле же от личных усилий каждого исполнителя зависит конечный результат.

Из всего вышеизложенного следует, что чем раньше ученик начинает играть в ансамбле, тем более квалифицированный музыкант из него может получиться.

Итак, с чего же начинается искусство ансамбля? Естественно с умения слышать своих партнеров. Но это оказывается очень трудным делом, потому что большая часть внимания поглощается процессом чтения нот. Зрение для любого человека более значимо, чем слух. Это особенность физиологии. Музыка же требует обратного – прежде всего слышать. Есть два пути решения этой проблемы. Первый – выучить весь нотный текст на индивидуальных занятиях, а потом соединить полностью готовых учащихся в ансамбль. Очень заманчивый путь, но на мой взгляд ошибочный, так как конечный результат будет просто суммой отдельных усилий, а учащиеся будут чувствовать себя марионетками, неспособными что-либо изменить. Второй путь – это научить юного музыканта самостоятельно читать нотный текст. Не секрет, что многие педагоги не уделяют достаточного внимания этой проблеме и предпочитают учить, как говорится, «с рук». Это опасный путь, своего рода бомба замедленного действия. На долгие годы у юного музыканта закрепляется страх перед незнакомым нотным текстом и боязнь игры с листа.

Конечно, обучение чтению нот процесс непростой и длительный, но в результате все усилия окупятся с лихвой. Главное чему должен научить педагог на начальном этапе – это умению прочесть ритмический рисунок, укладывающийся в метр. Если ученик способен прочесть ритм не выходя из размера, то есть не останавливаясь, значит, он готов играть в ансамбле. Фальшивая нота или неверная артикуляция только снижает качество звучания. Потеря же сильной доли такта неизбежно ведет к развалу и остановке.

Музыка – временное искусство. Юный музыкант должен чувствовать это с самого начала.

Итак, учащиеся первый раз пришли на урок. Они пришли вместе играть музыку. Заметьте – ИГРАТЬ! Задача педагога предложить четкие и понятные правила этой игры. Не секрет, что в ансамбле самые трудные и опасные моменты – это начало и окончание произведения или его части. Следовательно, педагог должен снизить напряжение учеников и постараться снять страх ошибки.

Вот возможный способ, как этого достичь. Пьеса делится условно на три действия. Первое – совместное вступление. Назовем его условно – первый аккорд. Второе – это практически весь нотный текст. Назовем его – середина. Третье – заключительный аккорд. Главное в ансамбле – это точно исполнить первый и последний аккорд. Они должны быть совместными и интонационно чистыми, вне зависимости от того, что и как звучало между ними. Это как бы два спасательных круга, помогающие ученику преодолеть глубины ансамблевых премудростей.

Надо сформулировать основные правила игры. Они будут звучать так:

Не сдавайся! Не выходи из игры! Если ошибся – не беда! Не опускай инструмент! Не подавай вида, что ошибся! Если ты сыграешь последний аккорд - ты все равно победитель!

Эти нехитрые слова помогают снять психологическое напряжение, страх ошибки. Ученик понимает, что он внутри коллектива и способен с честью выйти даже из очень неприятного положения. Такой простой педагогический пример дает замечательные результаты.

Я не встречал ни одного учащегося, который использовал бы эти правила формально и сознательно ограничивался только исполнением первой и последней ноты произведения. Любая игра подразумевает азарт. Обычно, даже сбившись, ученик подхватывает свою партию задолго до конца. Ошибка не является для юного музыканта фатальной.

Для того, чтобы эффективно действовали основные правила, прежде всего необходимо научить группу играть последний аккорд. Здесь

появляется повод обратить внимание на интонацию. В подавляющем большинстве случаев произведения заканчиваются тоническим трезвучием. Для того, чтобы чисто сыграть этот аккорд, не требуется выдающихся музыкальных способностей.

Педагог помогает ученикам услышать и запомнить звучание октавы, квинты, терции. Слово «запомнить» является здесь ключевым. Не секрет, что у струнников и духовиков интонация каждого звука может колебаться в зависимости даже от настроения, температуры воздуха, других факторов. Следовательно, процесс запоминания чистого аккорда должен быть не только слуховой, но и логический и тактильный. Это значит, что в процесс включается весь организм. На помощь слуху приходит разум, четко оценивающий позицию исполняемого звука, в зависимости от того, каким тоном аккорда он является – основным, квинтовым или терцовым. Разум помогает музыкальному слуху окончательно настроить звук, как бы разворачивая слух в нужную сторону. Руки и пальцы имеют мышечную память, не менее важную, чем слуховая и логическая.

Наконец, после того, как аккорд чисто настроен, надо повторить его несколько раз, чтобы учащиеся его запомнили и сохранили в памяти как «отдельный файл», как нечто самое ценное и неизменное. В целом это является сознательным закреплением условного рефлекса качественного исполнения последнего аккорда.

Когда ученики заканчивают произведение, то следует сделать небольшую цезуру перед этим аккордом. Это, во-первых, позволит вспомнить правильные ощущения чистого звучания, отработанные ранее, а во-вторых, позволит не делать стихийного замедления в кадансе. Собственно говоря, цезура возьмет на себя функцию сигнала об окончании построения. Далее следует поговорить о первом аккорде, который предъявляет два основных требования – синхронность и информация о последующем темпе. Здесь главный и универсальный помощник – дыхание. Безусловно вдох – это самый естественный и понятный сигнал о начале игры для любого музыканта. Но здесь тоже есть определенные условия. Для стопроцентной уверенности учащийся должен не только слышать, но прежде всего видеть вдох партнера. Внешние проявления вдоха – это легкий подъем корпуса, маленькая задержка и последующее движение вниз при появлении звука понятны любому инструменталисту. Для духовиков – это сам процесс звукоизвлечения. Для струнников – это движение смычка вверх-вниз. Для пианиста – движение кисти руки и касание клавиши. Этот же прием суммирован в жесте дирижера, который известен как ауфтакт.

Теперь о темпе. Он зависит от скорости вдоха. Если вдох резкий, то и темп будет быстрый. Спокойный вдох – сигнал о медленном темпе.

Ну вот, похоже, что ученики уже не боятся вступить порознь, они знают, что могут достаточно уверенно закончить произведение. Остается только сыграть все, что между первым и последним аккордом. Читатель сейчас улыбается и думает с некоторой иронией. Смотри, как все просто. Только я то знаю, что все самое сложное в середине! Я целиком с этим согласен, и все вышеупомянутые приемы нужны только для того, чтобы ученики сберегли энергию для исполнения этой самой середины. Конечно, на первых порах будет много фальши, непонятных штрихов и нюансов. Но пусть читатель простит мне грубоватый юмор. Давайте назовем эту середину умным словом «ИНТЕРПРЕТАЦИЯ». Поверьте, если заниматься ансамблем регулярно, это слово потеряет свой иронический оттенок и проявит истинно художественный смысл. Ведь задача педагога не просто дать сумму знаний и навыков, а прежде всего привить любовь к предмету и увлечь процессом учения. Надо поставить только понятные задачи и найти вместе с юным поколением небанальные решения.

И.М. Тайманов

Фортепианный ансамбль как учебная дисциплина в системе современного музыкального образования

Фортепианный ансамбль (в дальнейшем – ФА) сегодня справедливо признан как один из важнейших жанров камерного творчества и исполнительства. Если в XIX – первой половине XX вв. лишь двухфортепианный дуэт рассматривался как самостоятельный концертный жанр, а четырехручная игра, в основном, сводилась к домашнему музицированию и переложениям симфонических сочинений, то со второй половины XX века обе разновидности ФА стали равноправными представителями на концертной эстраде.

Современную музыкальную жизнь уже невозможно представить себе без активного функционирования ФА, как в сфере творчества, так и на концертной эстраде. О широкой популярности жанра говорит даже такая примета XXI века, как обилие сайтов фортепианных дуэтов в Интернете. На этом фоне значение ФА в современном музыкальном образовании представляется неоправданно заниженным.

Не будем останавливаться здесь на известных положениях о значении ФА в развитии музыкально-слуховых, эмоциональных, даже нравственно-

этических качествах ученика. Нашей темой и целью этого доклада является выявление роли ФА как учебной дисциплины в системе современного музыкального образования (в первую очередь, отечественного).

Как известно, в отечественной системе музыкального образования ФА еще с советских времен входил в учебные программы всех уровней: от ДМШ до вузов. Менялись время от времени конкретные программы, но в целом система оставалась и остается до сих пор неизменной. ФА проходят в IV-V классах ДМШ, на одном из первых двух курсов музыкальных училищ и на I курсе консерваторий. Чем обусловлено такое расположение дисциплины и к чему это приводит, мы и постараемся показать.

Сразу же обращает на себя внимание, что на всех уровнях музыкального обучения ФА составляет начальное звено занятий ансамблем, предшествуя камерному, который в ДМШ начинается с VI класса, в училищах – с III курса, в вузах – со II и до конца обучения. Тем самым, ФА рассматривается как простейшая форма ансамблевой игры. Очевидно, взаимодействие с «родным» инструментом представляется авторам программ более привычным: не возникает проблем сочетания с тембрами менее знакомых инструментов. Однако такой взгляд достаточно поверхностен: ведь одной из важнейших задач любого ансамбля следует считать выявление звуковой индивидуальности каждой партии. Но такая индивидуализация сложнее достигается в однотембровом ансамбле, так как в разнотембровом она изначально заложена в природе ансамбля.

Но существует и другая причина отношения к ФА как к подготовительной стадии вхождения в искусство ансамбля. Она берет свои истоки еще в XIX веке, когда основу дуэтной литературы составляли переложения оркестровой и камерно-ансамблевой музыки. Излишне говорить, что ситуация за два века кардинально переменилась. Основу современного репертуара ФА составляют оригинальные произведения. Мнение о некоей вторичности дуэтного репертуара по сравнению с камерно-ансамблевым после XX века с его шедеврами в этом жанре (знаменитые опусы Бартока, Хиндемита, Стравинского, Мессиана) стало уже анахронизмом.

С названным обстоятельством связано и еще одно широко распространенное мнение: взгляд на класс ФА как на «плацдарм» для обучения чтению с листа. В СПб консерватории, например, главной формой отчетности студента I курса по ФА является дифференцированный зачет по чтению с листа, происходящий в присутствии всех педагогов кафедры. А вот что пишет автор современной программы ФА из Петрозаводской консерватории: «Задачей курса (ФА – И.Т.) необходимо считать первоочередное развитие у студентов-пианистов навыка чтения с листа в

дуэте…». Говорится ли, допустим, в программах по камерному ансамблю о безусловном приоритете развития навыков чтения с листа?

А ведь еще 30 лет назад один из пионеров этого жанра в нашей стране А. Готлиб аргументированно полемизировал с попытками приравнять класс ФА к «классу чтения с листа». От себя добавлю еще один довод: чтение с листа в ФА – навык весьма специфический, требующий качеств, вовсе не обязательных при чтении с листа соло.

Вызывает удивление и объем времени, выделенный в программах училищ и вузов на ФА: за один год невозможно развить в студенте те качества, которые необходимы для овладения мастерством в этом уникальном ансамбле и, конечно, даже примерно познакомить студентов с шедеврами дуэтного репертуара.

А ведь многим студентам предстоит в своей будущей музыкальной жизни сталкиваться с ФА – и в педагогике, и в исполнительстве. Не секрет, что в ДМШ и в большинстве училищ класс ФА ведут педагоги по специальности, большинство которых не имеют достаточного представления ни о репертуаре, ни о специфике задач, предъявляемых этой дисциплиной. К тому же те немногие часы, которые выделены для ФА, педагоги, будучи, как правило, и преподавателями по специальности данного ученика, посвящают прохождению специального репертуара.

Что касается исполнительской деятельности студентов в жанре ФА, то у многих интерес к таковой проявляется еще в училище, а поступая в консерваторию, некоторые надеются специализироваться именно в этой сфере. Каково же их разочарование, когда после I курса обучение ФА обрывается! Конечно, существуют факультативы, но опыт показывает, что даже те энтузиасты, которые горят желанием продолжать занятия и дальше, оказавшись на II курсе загруженными обязательными дисциплинами, отказываются от былых намерений и тем самым сужают спектр своей будущей исполнительской деятельности.

Поэтому, с нашей точки зрения, необходим пересмотр учебных консерваторских программ таким образом, чтобы на протяжении всех (или нескольких, включая последний) курсов ФА сосуществовал с камерным как обязательная дисциплина. Студент должен также иметь право выбора на госэкзамене по ансамблю между камерным и ФА, и кроме того, возможность специализироваться в аспирантуре в жанре ФА.

Конечно, громадным стимулом для активизации занятий в этой области является подготовка к дуэтным конкурсам, а их становится и во всем мире, и в нашей стране все больше. Если конкурсы высшего исполнительского мастерства (Murray Dranoff в США, Valentino Bucchi в Италии и др.) привлекают внимание студентов консерваторий, то

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

единственный международный детский конкурс ФА «Брат и сестра», вот уже девять лет ежегодно проходящий в нашем городе, стимулирует педагогов и учеников ДМШ к занятиям этой дисциплиной. Кстати, опыт этого конкурса лишний раз вскрывает недочеты в составлении учебных программ. Старшая возрастная группа (14-15 лет) обычно представлена лишь несколькими парами, т.к. в VI-VII классах занятия ФА уже закончились, а ведь именно этот возрастной рубеж позволяет представить уже вполне серьезную дуэтную программу.

Таким образом, можно сделать вывод: новые реалии музыкальной жизни (расширение и художественное обогащение оригинального репертуара ФА, активизация концертной жизни в этом жанре, увеличение числа дуэтных конкурсов всех уровней) требуют пересмотра роли ФА в системе современного отечественного музыкального образования и, в частности, корректировки учебных программ во всех его звеньях.

Н.В. Лукьянова

Педагогические аспекты ансамблевых циклов для фортепиано Геннадия Белова

В творчестве петербургского композитора Геннадия Белова (р. 1939) сочинения для фортепианного ансамбля занимают особенное место. Для двух фортепиано им написаны: Концерт (1984), «Новилюдия и Хараффуга» (1987), «Марсельеза» (транскрипция, 1989), «Lambada brioza» (poema ironica) (1994); поэма для двух фортепиано в 8 рук «Сакура» (1993), а также создано переложение трех фрагментов из оперы «Хованщина» М. Мусоргского (1995). Для фортепиано в 4 руки, помимо произведений, рассматриваемых ниже, сочинена поэма «Жанна, отважная и святая» (2001). Произведения для фортепиано в 6 рук - поэму-фантазию на темы из опер Д. Пуччини «Чио-Чио-Сан» (1998) и триптих-фантазию «ВАСН» (2000) – возможно исполнить как на одном фортепиано, так и на двух.

Ансамблевая музыка для детей представлена четырехручными циклами «Играем в 4 руки», «Репка», «Жемчужины японских островов», «Новые парафразы», а также сюитой «Шестью три» для фортепиано в 6 рук. К сожалению, эти произведения в исполнении учащихся ДМШ и училищ, которым адресован этот материал, звучат редко. Причина в недостаточном внимании издателей (единственный опубликованный

дважды цикл – «Играем в 4 руки», остальные находятся в рукописях) и, как следствие, в неосведомленности педагогов музыкальных школ и училищ. Однако эти сочинения все же появляются на концертной эстраде в исполнении известных фортепианных дуэтов Н. Новик – Р. Хараджанян, Н. Катонова – Д. Быстров, К. Тайманова – И. Тайманов, В. Пальмов – В. Либерган, что дает возможность убедиться в их художественной ценности. Рассмотрим эти произведения в хронологическом порядке, выявляя педагогические аспекты.

Восемь детских пьес *«Играем в 4 руки»* (1972) – первый опыт сочинения Белова для фортепианного дуэта. В русле данного жанра композитор сразу заявил о себе как сложившийся мастер. Пьесы разного уровня сложности (средние – старшие классы ДМШ) не связаны общей идеей, могут исполняться в свободной последовательности или выборочно. Даже привычный дидактический материал преображается в ансамблях Белова в живые интересные сценки (*«Танцующие имитации», «Упрямые доминанты»*). Художественный мир ребенка искренен и ярок, детям всегда интересно играть «настоящую» музыку, Белову присуще чистое восприятие действительности и жизнелюбие, с детьми он разговаривает серьезным языком профессиональной музыки. От первого цикла тянутся нити к многочисленным нынешним фортепианным дуэтам Белова, в которых композитор оттачивает найденные средства, ставшие для него характерными и даже принципиальными. Это равноправное распределение фактуры между двумя исполнителями, красочная оркестровая палитра тембров, многозначность образных трактовок. Логическое мышление, необходимое интерпретаторам произведений Белова, наряду с образной фантазией, а также преодоление определенных технических сложностей позволят совершенствовать в ансамбле индивидуальное исполнительское мастерство.

Музыкальная версия сказки *«Репка»* (1988) для фортепиано в 4 руки и детских музыкальных инструментов исполняется и рассказывается профессиональными пианистами для детей. Сказочная тема, разнообразно представленная в творчестве русских композиторов конца XIX – начала XX века, нашла воплощение в фортепианных ансамблях петербуржцев – наших современников.

Сказка для фортепианного дуэта Белова отличается от аналогичных произведений других композиторов: оригинальная находка автора «Репки» – снабдить музыку речевым повествованием – нововведение в жанре фортепианного ансамбля. Произведение ставит определенные воспитательные цели: приучить слух ребенка воспринимать современные гармонии, «разбудить» фантазию, проследить взаимосвязь

музыкальных элементов.

Сюита «Шестью три» *(1989) наряду с «Марсельезой» и «Lambada briosa» отмечена премией на конкурсе композиторов, организуемом МАФД в Токио (Япония). В использовании редкого состава – шестиручного фортепианного ансамбля прослеживается стремление композитора представить все многообразие регистровых и тембровых возможностей фортепиано. В данном цикле усматривается противоречие концертного и педагогического аспектов.*

«Жемчужины японских островов» (1992) для фортепиано или клавесина в 4 руки – не единственный случай обращения Белова к японской тематике. Автор проводит тематические аналогии, а также параллели с практикой исполнения клавесинной музыки первой половины XIX века. Одна из особенностей цикла: даже если не вся музыка может быть исполнена детьми, то слушание этого цикла в исполнении профессионалов производит на аудиторию, в том числе и на юную, неизгладимое впечатление. Художественно-образное единство цикла выигрывает при исполнении целиком, такая задача посильна студентам музыкальных училищ.

«Новые парафразы» *(1994) в 4 руки – концертное произведение, в каждой из шести миниатюр которого известная тема «Тати-тати» разнообразно распределена между партнерами. Последовательность пьес в цикле строго обязательная, т.к. драматургия цикла выстроена на тематическом единстве и развитие фактуры от более элементарной структуры к более сложной. Для исполнения шутливой, «несерьезной» музыки требуется умение артистично, с легкостью преодолевать технические трудности. Такие задачи актуальны для студентов муз. училищ, вузов.*

Оставаясь в рамках традиционной техники, Белов создает произведения, воспитывающие чуткого профессионала и грамотного слушателя.

О.А. Владимирова

Уроки музлитературы на хореографическом отделении училища искусств

Музыка неразрывно связана с хореографией и одной из важных

задач в воспитании будущих артистов балета и танцоров является формирование навыков слушания, слышанья, эмоциональной отзывчивости, понимания закономерностей музыки как вида искусства. В нашей стране немало средних специальных учебных заведений, готовящих специалистов-хореографов. Но вместе с тем на сегодняшний день практически отсутствуют учебники и учебные пособия по таким предметам как «История хореографического искусства» и целому блоку музыкально-теоретических предметов, предусмотренных государственным образовательным стандартом подготовки специалиста. Преподаватель-теоретик, работающий на хореографическом отделении, вынужден сам оперативно решать эти проблемы, становясь в одном лице автором учебных программ, пособий и педагогом-практиком. В предлагаемом сообщении сделаны некоторые обобщения опыта преподавания музлитературы на хореографическом отделении Череповецкого училища искусств и художественных ремесел им. В.В. Верещагина.

Сложности разработки программы для студентов хореографического отделения в первую очередь связаны с тем, что, как правило, большинство из них не имеют начального музыкального образования и подчас не отличаются развитым музыкальным вкусом и общим культурным кругозором. Результаты анкетирования, проводимого на начальных уроках, показывают, что в основном студенты отдают предпочтение довольно примитивной эстрадной музыке (чаще направлений «рэп» и «техно»); известны им единичные обработки классики (из репертуара Ванессы Мэй) и зарубежный рок, преимущественно «металлического» направления. Студенты-хореографы начинают учебу в училище после 7-8 классов школы, в самом начале подросткового возраста, что также создает определенные психологические трудности в работе преподавателя с ними. Небольшой объем (72 часа), отведенный на музлитературу по учебному плану, заставляет обходиться довольно беглым обзором основных средств выразительности музыки и музыкальных жанров. Для преодоления некоторой прагматичности, свойственной современным подросткам, особо приходится подчеркивать межпредметные связи музлитературы и предметов специального цикла хореографического отделения.

Среди многочисленных существующих учебников и учебных пособий по музлитературе для начального периода обучения в ДМШ и ДШИ ([1]) на наш взгляд наиболее подходящими для разработки программы занятий со студентами-хореографами оказались «Примерные тематические планы по музлитературе» (Автор – Е.М. Лисянская, М., 1988) и учебное пособие Я.Островской и Л.Фроловой «Музыкальная литература для ДМШ. 1 год обучения». В качестве некого общего организующего

принципа при составлении программы занятий в первую очередь учитывался приоритет моторно-пластического начала в восприятии музыки хореографами. При объяснении акцентировались возможности ее соотнесений с процессуально-динамическими и пространственными явлениями окружающего мира. Второй важной посылкой стало апеллирование при восприятии музыки студентами к их воображению, фантазии, которые являются важными предпосылками развития актерского таланта.

Календарно-тематический план программы занятий состоит из нескольких блоков. В первом из них изучаются выразительные средства музыки и жанры, связанные с движением (марши, танцы). Как показал опыт работы, трудности у современной молодежи вызывает формирование представлений о кантиленной мелодии, так как в известной им музыке она практически отсутствует. В качестве вспомогательного приема для более наглядной демонстрации пластической выразительности мелодии на уроках используются пиктограммы, отражающие характер высотных перемещений звуков в мелодии.

При ознакомлении с выразительными возможностями темпов, интервалов, регистров, гармонии, динамики и фактуры они соотносятся с возможными изображениями различных процессуально-динамических и эмоционально-психологических состояний человека и мира природы. На контрольном занятии по этой теме студентам дается игровая ситуация – «Если бы я был композитором…», где они составляют воображаемый план для музыкальной зарисовки того или иного персонажа, явления природы, описав необходимые для этого средства выразительности. При изучении народных, бальных и старинных танцев студентам предлагается продемонстрировать известные им основные танцевальные па и подумать, как характер танца соотносится с музыкой.

Второй блок посвящен подробному ознакомлению с музыкальными тембрами (человеческих голосов и инструментальных). Это очень важно, поскольку именно интонационная окраска звучания во многом определяет музыкальный образ, его выразительное воздействие на слушателя. Студенты знакомятся с детскими, женскими и мужскими голосами. Демонстрируются записи исполнителей с уникальными вокальными данными (Юма Сумак), а также такие, где необычно использованы вокальные тембры (ансамбль «Swingl Singers»). Чтобы студентам ярче запомнились характеристики тембров инструментов, используется их сравнение с человеческими прототипами, что было продемонстрировано, в частности, в «Большом трактате по современной инструментовке и оркестровке» Г. Берлиоза. В завершении этого блока студенты знакомятся с

инструментальными составами различных видов оркестров, что способствует расширению тембрового кругозора хореографов и подготавливает к будущей профессиональной работе в балетном театре и других творческих коллективах.

В третьем блоке даются основные понятия о музыкальном образе, музыкальной теме, приемах ее развития и принципах строения музыкальной формы. Общаясь со столь неподготовленной аудиторией, преподавателю при объяснении этих тем приходится допускать некоторые упрощения и вводить отдельные игровые моменты. В частности, музыкальная тема в произведении рассматривается как некий идеальный «персонаж», а процесс ее изменений с помощью композиторской техники – как особенности его «поведения». После прослушивания небольших произведений студентам предлагается придумать воображаемый «драматургический сценарий», который мог бы проиллюстрировать происходившие в музыке события. Для формирования навыка определения музыкальной формы на слух используются цветные бумажные геометрические фигуры, с помощью которых студенты после прослушивания произведений изображают схемы музыкальных форм (простая трехчастная, рондо, вариации).

В четвертом блоке изучаются программно-изобразительная музыка и опера. Слушая со студентами программные музыкальные произведения, педагог обращает внимание на ассоциативные соотнесения средств музыкальной выразительности с явлениями окружающего мира или внутренней психологической жизни человека, которые использовал композитор при создании музыки, закрепляя тем самым навыки, полученные при изучении средств музыкальной выразительности. Знакомя студентов с жанром оперы, педагог дает небольшой экскурс в историю ее возникновения и развития, знакомит с именами крупнейших оперных композиторов, выдающимися певцами исполнителями. Объясняется структура оперного спектакля, прослушиваются отдельные образцы арий, вокальных ансамблей и хоров, рассматривается их композиционная и драматургическая роль в оперном спектакле.

Опыт работы по предложенной программе показывает возможность достижения некоторых положительных результатов в выполнении требований образовательного стандарта по подготовке хореографов, усиливает их интерес к миру музыки и органично вписывает ее в представления о будущей профессии.

Библиографические ссылки:

1. *Осовицкая З., Казаринова А.* В мире музыки. - М.: «Музыка», 1994; (2 изд. М., «Музыка», 2000 г.); *Островская Я., Фролова Л.* Музыкальная литература для ДМШ. 1 год обучения. СПб.: «Валери СПД», 1998; *А. Лагутин, В. Владимиров.* - М.: «Престо», 1999. *Фролов А.* Муслитература для ДМШ 1 год обучения. СПб.: «Композитор», 2003.

О.А. Кузьменкова

Проблемы полистилистики в свете современного музыкального образования

Искусство второй половины XX столетия, музыкальное творчество нашего времени сочетает противоположные по историко-генетическим истокам тенденции – образы хронологически отдаленных эпох, которые синтезируются с новейшими достижениями. «Процесс стилевого обновления в искусстве XX в. протекал с поражающей быстротой. Уже к концу 60-х гг. им было охвачено значительное число композиторов самых разных направлений. В эволюции наметились принципиально важные особенности: если 60-е гг. отличались крайней поляризацией академических и новаторских течений, т.е. господствовала их дифференциация с ярко выраженной непримиримостью по отношению друг к другу, то уже с 70-х гг. ведущей оказывается прямо противоположная тенденция – их интеграция. Происходит постепенное становление своего рода "метасистемы", интегрирующей компоненты систем классической и новой музыки XX в.» [1, с. 16].

Категория нравственности, духовности с 60-х гг. в музыкальном искусстве и образовании приобретает острый идейный смысл, а темы этические, общечеловеческие становятся социально значимыми. Именно они, в том или ином аспекте, движут творчество крупнейших композиторов.

Во многих статьях, исследовательских музыковедческих трудах говорится об интеллектуализме отечественной музыки, как о ее отличительном качестве и также о тяге к духовности, которая проявляется в субъективном, лирическом аспекте. Со второй половины 60-х происходит

резкое возрастание субъективного начала с характерным для современного искусства вниманием к внутреннему миру личности. Достигаемая при этом "высокая степень интеллектуализации", позволяет подойти к "концепционному моделированию эмоциональных и действенных проявлений жизни в художественных формах"[1].

В стремлении панорамно и адекватно отразить мир художники усматривали грани целого в кажущихся несовместимостях.

«Интегративные тенденции искусства XX в. обусловливают теснейшее сближение различных заведомо несхожих культур – новейших и древних, западных и восточных, примитивных и высокоразвитых, специализированных синкретических. Процесс этот заметно активизировался в наши дни, что привело к острейшему кризису привычных «европоцентристских» концепций, с одной стороны, и к существенному обновлению мышления, жанров и форм, интонационных структур, музыкального языка – с другой» [2, с.76]. Появляется в это время (70-е гг.) такое явление, как полистилистика, отражающая интегративную тенденцию в искусстве.

Композитор А.Шнитке, выступая в качестве музыковеда, впервые теоретически обосновал идею и технологию полистилистики в своем докладе «Полистилистические тенденции в русской музыке» на Международном конгрессе в 1971 г.

«Полистилистика – (от греч. – многочисленный и стиль) – намеренное сочетание в одном произведении несовместимых (или, по крайней мере, резко различных, разнородных) стилистических элементов. Шнитке выделяет в качестве обобщающих два принципа использования «чужого» стиля – принцип цитирования и принцип аллюзии. Цитирование усматривается в Трио Д. Шостаковича с темой неоклассической пассакальи, Скрипичном концерте А. Берга с вариациями на баховский хорал, Второй симфонии П. Чайковского с цитатой из «Страстей по Матфею» Баха.

К принципу цитирования Шнитке относит и адаптацию – «пересказ чужого нотного текста собственным музыкальным языком» с примерами из творчества Стравинского, А.Пярта, Р.Щедрина, а также цитирование «техники чужого стиля» (воспроизведение форм, ритмики, фактуры: «Моменты» Штокхаузена, «Антифоны» Хейнце).

Принцип аллюзии, по Шнитке «проявляется в тончайших намеках на грани цитаты – но не переступая ее» (у Денисова, С. Губайдулиной, Д. Лигети, П. Булеза).

Полистилистичность входит в систему средств, свойственных музыкальному языку XX века, – таких, как политональность,

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

полимодальность, полифункциональность, полиладовость, полиритмия. Полистилистика не является изобретением XX века. Это необходимая питательная среда музыки любой эпохи. Без смешения различного культура не способна к саморазвитию. Первыми из композиторов XX века были Айвз и Малер. Среди сериалистов Шнитке выявляет Бернда Алоиза Циммермана, Анри Пуссера – у него целая система взаимодействий стилей разных времен в общем контексте серийной организации. Затем появилась Симфония Лучано Берио и множество других сочинений, написанных с использованием цитат. Элементы полистилистики были обусловлены прежде всего стремлением увидеть весь мир в едином миге, не расчлененном во времени и пространстве.

Определяя полистилистику как результат намеренного соединения различных стилистических явлений внутри произведения, Шнитке подчеркивает значение ее как важного драматургического средства, обуславливающего логику композиции. Подобного рода примеры обнаруживаются и в живописи XIX в., в полотнах Э. Мане, сюжеты и композиционные построения представляются сознательным заимствованием у старых мастеров («Завтрак на траве», «Балкон»).

В XX веке полистилистика становится особым методом, который, обладая повышенной информативностью, позволяет обогатить художественную форму, насытить ее глубоким, требующим расшифровки смыслом. Использование полистилистики в 70-80-е годы наблюдается в различных жанрах: в симфонии (15-я Шостаковича, 1-я, 3-я Шнитке), в инструментальном концерте (2-й Щедрина, концерты Денисова, concerto grosso Шнитке), в музыкальном театре («Анна Каренина» Щедрина, «История Доктора Фауста» Шнитке).

В 70-е годы подвергался дискуссии вопрос о художественной полноценности полистилистики. Недоверчивое отношение к термину встречается в работах Леонтьевой О. и Житомирского Д. («Уроки уходящего века» // Сов. музыка, 1981, №4, с. 60), не отвергающих явление в целом. Ю. Корев называет полистилистику «ложным солнцем» (Сов. музыка, 1981, №8, с. 44).

По мнению Гильдинсона Л., «негативное отношение к полистилистике имеет множество причин, главной из которых представляется стойкая инерция слушательского восприятия, мешающая расстаться с традиционным представлением о «чистоте стиля», его индивидуальности. Отсюда – более или менее осознанное нежелание понять и разобраться в сути сложного и все еще недостаточно изученного явления» [3, с.81].

Думается, что вопрос не столько в терминологии, сколько в том, что

такое собственно полистилистика. Наиболее близко к решению этой проблемы подходят следующие авторы:

– М. Арановский: полистилистика есть «особая творческая концепция стиля», в основе которой – «принцип свободного оперирования чужими стилями как элементами с установленной выразительностью» [4, с.157–159];

– В. Медушевский подчеркивает неоднократно, что «полистилистика внесла в музыку историко-культурное измерение. Включение полистилистических приемов в музыкальную фабулу может сделать ее эффективным механизмом художественной саморефлексии культуры. И раньше, конечно, каждый вновь возникавший стиль вступал в неявный диалог с уже существующими стилями, принимая одни ценности и оспаривая другие [5].

В обоих определениях важно акцентирование целостности полистилистики, видение в ней «особой концепции стиля», «новой логики стиля», организованной наподобие «системы систем», некой стилевой метасистемы со своим, для каждого автора индивидуальным «стилеобразующим ядром» такую систему, которая, отражая «стилевой плюрализм как факт, как способ существования музыкальной культуры» [3, с.83] последней трети XX века, моделирует полифонизированное сознание современного художника, творчески оперирующего всем культурным опытом человечества.

Дискуссии подвергался вопрос о том, как скажется проблема полистилистики на судьбе стиля. В этом случае Медушевский отмечает, что «включение полижанрового материала в произведение обогатило, динамизировало и возвысило жанровую систему. Полистилистика не только не отменяет стиль, но способна резко раздвинуть его горизонты» [5, с.16].

Полистилистическая техника прошла в отечественной музыке достаточно интенсивный путь развития. Это обнаруживается при сравнении аспектов полистилистики в искусстве 40-х – 70-х годов (Шостакович, ранний Шнитке) и 80-х – 90-х годов (Шнитке более позднего творчества, Тищенко). Исследователи справедливо подчеркивают, что современная полистилистика модулирует в моностилистику нового склада (термин Г. Григорьевой), где музыкальная сфера используемого материала устремлена уже не к заострению конфликтов, а, напротив к их сглаживанию. Сами же формы синтеза становятся более разнообразными.

Полистилистика, построенная на игре ассоциаций, на аналитичности мышления предусматривает музыкально образованного слушателя, воспитанного на классике и способного услышать стилистические,

жанровые и мелодические ассоциации из сферы барокко, классицизма и романтизма. Через сложное ассоциативное обобщение слушатель получает возможность познать содержательную сторону произведения. Ассоциативность и аналитичность обозначились в числе главных признаков музыкального мышления и образования XX века.

Полистилистика делает важнейшими инструментами техники композиции коллаж, цитату, квазицитату и другие способы музыкальной символизации. Благодаря полистилистике музыкальные смыслы все больше приобретают опосредованный характер, повтор музыкального материала становится сознательным, апеляция к стилю той или иной эпохи – способом мышления. По мнению Арановского, «понятия полистилистики или – в другом терминологическом варианте – апеллятивной техники указывают только на оперирование стилями как структурами с заданными значениями. Но за этой техникой скрывается нечто большее, чем стиль, а в действительности весь стилевой спектр истории европейской музыки становится предметом художественной рефлексии. В силу этого то общее стилевое качество, которое обретают произведения подобной направленности, правомерно именовать метастилем. По сути метастилистическими тенденциями обладал уже неоклассицизм в его разнообразных проявлениях, но по-настоящему как целостная стилевая концепция метастиль проявил себя только начиная с 60-х г. XX в. В связи с этим музыка обретает все более культурологическую направленность, все чаще претендуя на право говорить от имени культуры, эпохи» [4].

Библиографические ссылки

1. *Раабен Л.* О духовном ренессансе в русской музыке 1960-80-х годов. – СПб., 1998.
2. Проблемы музыкального образования и педагогики: Межвузовский сборник научных трудов / Под ред. Н.А. Терентьевой.- СПб., 1994.
3. *Гильдитсоп Л.К.* К проблеме единства стиля в произведениях А. Шнитке 70-х г.// Советская музыка 70 – 80-х г. Стиль и стилевые диалоги. ГМПИ им. Гнесиных: Сб. трудов. – М.,1986. Вып.82.
4. *Арановский М.* Симфонические искания. – Л., 1979.
5. *Медушевский В.* Музыкальный стиль как семиотический объект // Сов. Музыка. 1979, №3.
6. Беседы с Альфредом Шнитке / Составитель А.В. Ивашкин. – М., 1994.
7. *Шнитке А.* Полистилистические тенденции современной музыки // Музыкальная культура народов. Традиции и современность. – М., 1973.

В.И. Юшманов

Проблемы вокально-технической подготовки оперных певцов в системе консерваторского образования

То, что владение техникой оперного пения является необходимым условием, обеспечивающим оперному артисту возможность профессиональной творческой деятельности на оперной сцене, в настоящее время не вызывает сомнений и споров. Вместе с тем вокально-техническая подготовка оперных певцов продолжает оставаться «слабым звеном» в системе консерваторского образования. Это, в частности, подтвердил проводившийся в Санкт-Петербурге в конце августа конкурс молодых оперных певцов Елены Образцовой, в котором участвовало свыше 140 вокалистов, завершающих свое консерваторское образование и недавних выпускников, начинающих свой творческий путь в оперных театрах.

Об этом говорила и сама Е.В. Образцова: «Нынешний конкурс оказался очень сильным по составу участников, и жюри подобралось настолько профессиональное, что наши мнения почти всегда совпадали. Огорчает другое, голоса попадаются потрясающие, а вот владеть ими не всегда умеют. Надеюсь, что с появлением моего музыкального центра, где будут преподавать лучшие педагоги со всего мира, ситуация начнет меняться» [1].

Безусловно, пользу общения с лучшими педагогами мира (а это в большинстве – выдающиеся певцы XX века) для молодого оперного артиста трудно переоценить. Вместе с тем, создание центров повышения вокального мастерства не может решить проблему эмпиризма современной вокальной методологии и вывести консерваторское обучение начинающих певцов на качественно новый, соответствующий современным требованиям уровень. К тому же создание таких центров не может быть альтернативой системе консерваторского образования.

Гораздо важнее понимание, что эмпиризм современной вокальной педагогики – это практическое подтверждение отсутствия надежной методологической основы, которая могла бы обеспечить высокий профессиональный уровень вокально-технической подготовки отечественных оперных певцов, объективное практическое доказательство познавательной ограниченности традиционных представлений о задачах вокально-технической работы и неопределенности базовых психологических установок, определяющих направленность и логику педагогического процесса. И здесь мы должны прежде всего критически

отнестись к доминирующему в вокальной методике изначальному представлению, что, в отличие от музыкантов других специальностей, певец и вокальный педагог имеют дело с голосом, и что голос является инструментом, посредством которого певец осуществляет свои художественные намерения.

Убеждение, что задачей вокально-технической работы является «постановка певческого голоса» делает незамечаемым то обстоятельство, на которое обращал внимание М. А. Чехов, говоря о профессии актера: «Все художники знают свои инструменты, орудия, все изучают их, учатся правильно ими владеть. Актер же не только не учится этому, он даже не знает, что есть у него инструмент, есть орудие, которое так же, как скрипка, как кисть или краски, должно быть изучено, познано и подчинено обладателю, то есть художнику. Что мыслит скрипач, например, в том процессе, который он знает как творческий? Он мыслит три вещи в нем: «я», «мой инструмент», «музыкальная вещь передо мною». Актер в своем творчестве мыслит две вещи: «я» и «моя роль». В этом «я» слито в хаосе и незнание своего инструмента, могущего быть отделенным от «я», и незнание «я» как того, кто должен владеть инструментом. И если скрипач или художник извне получают свои инструменты, то актер его носит в себе: он сам инструмент и первоначально он слит с ним» [2].

Эти слова великого русского актера справедливы и в отношении профессии оперного певца. Ключевая для вокальной методологии проблема певческого инструмента оперного певца (материального звукообразующего объекта, посредством которого оперный артист осуществляет свои творческие намерения), – до настоящего времени остается открытой, и более того – невидимой проблемой.

В этой связи весьма актуальными оказываются исследования, проводившиеся в последние годы на кафедре сольного пения Санкт-Петербургской консерватории и кафедре вокальной подготовки РГПУ им. А. И. Герцена.

Научная новизна концепции проводившихся исследований заключалась в том, что она изначально основывалась на понимании, что:

– певческое голосообразование и вокально-техническая работа певца есть *психически инициируемая и психически регулируемая* практическая деятельность человека;

– инструментом певца является не его голос (акустический результат работы его «голосового аппарата»), а во время пения инструментом певца становится его организм, по-разному используемый в различных видах певческой деятельности;

– вокально-техническая работа оперного певца должна пониматься не как

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

работа с голосом, а как *аутоинструментальная деятельность человека*, целью которой является разработка и настройка певческого инструмента, т. е. приспособление певцом своего организма к певческой деятельности на оперной сцене.

Такой непривычный для традиционной вокальной методики *инструментоведческий подход* к изучению вокальной техники оперного пения позволил в новом ракурсе увидеть многие проблемы, которые невозможно было решить в рамках привычных, исторически сложившихся представлений.

Прежде всего, благодаря такому подходу появилась возможность увидеть певческий инструмент оперного певца и особенности его устройства. Стало очевидным, что певческим инструментом организм певца становится только во время пения, в силу чего знание анатомического устройства голосообразующих органов человеческого организма не может дать представления о певческом инструменте.

Стало возможным показать, что певцы с хорошей вокальной техникой используют свой организм как уникальный аэрофон, в котором совмещаются принципы работы амбушюрных и тростевых духовых музыкальных инструментов, но и дать описание практического способа этого совмещения.

Предложенное нами понимание психики как иерархически высшего уровня функциональной системы саморегуляции энергетики человека позволило ясно различать физиологический и психологический аспекты певческого процесса и сделало возможным изучение ранее недоступной области – внутренней энергетики певческого процесса и системы ее психической саморегуляции. Благодаря этому появилась возможность обоснованно говорить об энергетической природе внутренних певческих ощущений, показать их доминирующее значения в контроле фонационного процесса. Открылись неограниченные возможности нейролингвистического программирования внутренних условий работы певческого инструмента, появилась возможность разработки принципов психической саморегуляции энергетики певческого процесса.

Системное рассмотрение проблем техники оперного пения с широких позиций современного научного знания значительно расширило возможности исследования вокальной техники оперного пения. Оно сделало очевидной природу многих ранее необъяснимых парадоксов вокальной техники оперных певцов, что позволяет практикам осознанно осваивать певческую профессию, с пониманием используя эмпирические находки своих предшественников и современное научное знание. Результаты проведенных исследований дают основание считать, что

лежащая в их основе концептуальная система базовых психологических установок может стать основой для создания современной, адекватно соотносящейся с реалиями певческой практики научной вокальной методологии и теории певческого искусства.

Библиографические ссылки

1. В сердце всегда найдется место // Аргументы и факты – Петербург № 36, 2003.
2. *Чехов М.А.* Литературное наследие в двух томах // М.: Искусство, 1986. С. 83.

С.Н. Бурковская

Петербургская вокальная школа. Профессор Т.Н. Лаврова. К проблеме развития и сохранения профессионального певческого голоса

Вокальная педагогика является сложнейшей многоплановой дисциплиной, основная задача которой — комплексное воспитание музыканта-вокалиста, создание на основе природных певческих данных технически совершенного «голосового инструмента», без которого немыслимо высоко художественное исполнительское мастерство. Успеха в обучении можно достичь только при условии параллельного овладения секретами вокальной школы и становления творческой личности певца, формирования общего музыкального и специфического вокального слуха. В процессе развития голоса и преподаватель, и студент, и в дальнейшем профессиональный вокалист сталкиваются с проблемой не только совершенствования техники звукоизвлечения, но и поддержания здоровья голосового аппарата, продления исполнительской жизни. Многие профессиональные заболевания возникают в силу неподготовленности певца к значительным физическим и психическим нагрузкам, сопутствующим интенсивной творческой деятельности. Поэтому запас прочности правильных вокальных навыков умение контролировать свои ощущения, рационально самостоятельно работать, должны вырабатываться в годы обучения.

Петербургская вокальная школа широко известна своими успехами в области исполнительства, педагогики и науки о строении и

функционировании певческого организма. Среди старейших профессоров консерватории большим заслуженным уважением пользуется имя замечательной отечественной певицы, народной артистки России, дважды лауреата государственной премии Татьяны Николаевны Лавровой.

Уроженка Самары, Т.Н. Лаврова окончила Ленинградскую консерваторию по классу выдающегося педагога, прославленной солистки Мариинского театра Софии Владимировны Акимовой, сподвижницы и супруги великого русского певца и общественного деятеля Ивана Васильевича Ершова. Усвоенные на уроках с Акимовой принципы владения дыханием, легкой, лишенной малейшей форсировки атаки, культуры выровненного по всему диапазону звукоизвлечения, а главное внимания к постижению и раскрытию интонационно-образного содержания исполняемых произведений и высокие требования, предъявляемые к нравственному, эстетическому, духовному облику певца-актера, Т.Н.Лаврова применяла на протяжении долгой и счастливой (более 20 лет) творческой деятельности на оперной сцене. За 18 сезонов работы в Малом оперном театре, она спела множество партий лирического репертуара – Снегурочку, Марфу, Иоланту, Джильду, Лакме, Манон, впервые на отечественной сцене воплотила образы Наташи Ростовой и Эсмеральды («Эсмеральда» Даргомыжского). Закончив карьеру оперной певицы, активно выступала на концертной эстраде и участвовала в записях на радио. С 1958 года и по сегодняшний день Т.Н.Лаврова с успехом преподает на кафедре сольного пения Санкт-Петербургской консерватории.

Педагогическому методу Татьяны Николаевны присуща очень важная черта – индивидуальный доброжелательный подход к личности каждой студентки в сочетании с бережным, деликатным отношением к голосу молодой певицы. Нежное, «пуховое» (определение самой Лавровой) прикосновение к звуку на основе глубокого нижне-феберно-диафрагматического дыхания, в котором задействованы мышцы спины, живота, мягкого неба, позволяет избежать перенапряжения голосового аппарата, что часто приводит к заболеваниям связок. С начинающими студентками Татьяна Николаевна занимается предельно аккуратно, особое внимание уделяя медленному вдоху через нос, вызывающему ощущение высокой певческой позиции и открывающему дополнительное пространство в глотке. Упражнения на закрытый звук (так называемое «мычание») приучают к ровной, легкой эмиссии, расслабляют, создают комфортные ощущения в области шейного пояса, позволяют экономно распределять выдох во время фонации и контролировать безупречную чистоту интонации. О работе внутри глотки на уроках прямо не говорится, однако внимание фиксируется на артикуляции, отчетливом произнесении

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

согласных и чистоте гласных. При этом язык должен быть, по выражению Лавровой, «джентльменом», находиться в сводном, ненапряженном положении, быстрым в произнесении слов; кончик его слегка прилегает к корням передних зубов, основание никогда не надавливает на гортань, а спинка приподнята. Так же приподнято, активно, собрано мягкое небо, внутри ноздри расширены, и на протяжении всего процесса пения сохраняется ощущение своего рода «памяти вдоха». Татьяна Николаевна придерживается принципа не просто распевки, разогрева голоса, а настройки голосового инструмента на правильное ненапряженное звучание. Даже в упражнениях она требует от студенток эмоционально-художественного, осмысленного по фразировке исполнения. Поэтому учениц Татьяны Николаевны всегда отличает «влажность», пластичность звучания голоса, легкость звукоизвлечения крайних нот диапазона, трепетность интерпретации и творческое долголетие.

В классе Лавровой всегда царит атмосфера радости совместного творчества педагога, ученика и концертмейстера, студентки имеют право свободного посещения уроков своих товарищей. Авторитет Татьяны Николаевны и безграничная любовь к ней учениц такова, что выпускницы прошлых лет, уже давно работающие в музыкальных театрах и концертных организациях, преподающие в учебных заведениях, приходят к ней за профессиональным советом, делятся творческими и личными проблемами и всегда находят понимание и поддержку. Вокальные принципы Лавровой передают преподающие в Санкт-Петербургской консерватории профессор Е.С. Гороховская и старший преподаватель С.Н. Бурковская и педагоги музыкального училища им. Н.А. Римского-Корсакова Т.Б. Лебедь и Н.А. Колосова. Вокальные «дочки» и «внучки» Татьяны Николаевны – Нелли Ли, Елена Прокина, Анна Нетребко, Марианна Тарасова, Марина Пруденская, Мария Людько – поют на лучших российских и европейских сценах.

В.Н. Прокопьев

Концептуально-суггестивная методика развития певческого голоса

Современная жизнь характеризуется ускорением социальных процессов и внедрением новых технических и технологических средств и методов с целью

всестороннего улучшения человеческой деятельности. Это стимулирует к выработке новых критериев ценности, новой логики социального поведения и новых методик в том числе и в вокальной педагогике. При этом весьма полезным и актуальным выступает методологический подход к решению проблем, возникающих в процессе раскрытия творческих способностей у студентов и формирования у них качественных речевых и вокальных навыков.

Пение и речь осуществляются одним и тем же речевым аппаратом, только при переключении с речевого режима на певческий в головном мозге включаются дополнительные блоки памяти, обусловленные музыкальным слухом, эмоционально-волевым тонусом и сосредоточенностью. Важной проблемой при этом выступает интеграция «эмоцио» и «рацио», которое успешно решается с помощью концептуально-суггестивной методики, внедряемой автором в вокально-педагогической практике. Методика базируется на синтезе научных знаний (концепции) и личном воздействии педагога (суггестию) и для её внедрения требуется хороший естественно звучащий певческий голос педагога и душевное обаяние, чтобы вызывать симпатии у студентов и находить комплиментарный, доверительный тон общения с ними.

Практика подтверждает, что по методу локализации волевого стимулирования и активизации слуховых представлений можно научить петь непоющего человека, важно, чтобы он обладал здоровьем, волевыми качествами и музыкальностью. Такой метод выращивания певцов строится на основе формирования ассоциативных связей между нейронами посредством активизации внутремышечной виброрецепции и резонансных возможностей организма. Функциональная картина этого процесса выглядит следующим образом. В результате нейрохимических и нейроэлектрических реакций, протекающих в организме и коре головного мозга под воздействием экстероцептивных (внешних) звуковых раздражений (пение педагога), на разных уровнях регуляции нейронных связей интегрируются амплитуды внутриклеточных ритмов, что способствует возникновению флуктуации на клеточных мембранах. Эти флуктуации возбуждают и усиливают кинестезическую чувствительность соматических волокон, а она лежит в основе интероцептивных (внутренних) сенсорных связей. Последние способствуют созданию вибрационно-амплитудных колебаний на всех уровнях регуляции и биопотенциалы эмоционально-волевой возбужденности соматосенсорных структур распространяются по нейронным каналам не только на голосовые связки, но и на виброрецепторы головы, речевого тракта, дыхательной и костно-мышечной систем, образуя из многочисленных функциональных ручейков море певческого звука.

Организм начинает звучать подобно колоколу и процесс звуковедения осуществляется по принципу саморегуляции функций.

Данный подход к проблеме вокального образования полезен и при

хронических заболеваниях голосового аппарата — афонии, тахеите, бронхите, тонзиллите. Хорошо при этом практиковать пение с закрытым ртом средних нот диапазона, что способствует выравниванию подсвязочного и надсвязочного давлений воздуха и связки получают идеальные условия для работы. В речевом тракте возникает эффект автоколебаний (вибрато) мудрость метода виброрецепции заключается в достаточно высоком эмоционально-волевом тоусе, который помогает певцу быстро входить в рабочее состояние и активно снабжать связки энергией для иннервации.

С повышением степени музыкальности студента уменьшается зажатость его тела и легко управляемой становится психическая регуляция процесса пения, однако даже при наличии музыкального образования не все студенты обладают хорошей музыкальностью, как врожденным чувством. Механизмы музыкального, вокального и эмоционального слуха для певца играют решающую роль и обусловливают звуковысотную, тембровую и художественную компоненты певческого звука, поэтому развитию этих качеств концептуально-суггестивная методика уделяет большое внимание. В вокальной педагогической практике важное значение придается одновременному развитию интонационной и артикуляционной компонент фонации, причем интонационная включает в себя как произвольно-скользящий характер звуковысотности (в речи), так и интервально-ладовый (в пении). В политоновом режиме речевой фонации интонационная компонента скрыта внутри фонем, поэтому звуковысотная и фонематическая характеристики звука могут изменяться в широких пределах, а в полутоновом режиме, при пении, звуковысотный фактор превалирует, так как пение нескольких слогов на одной ноте ставят фонематическую, тембровую и динамическую компоненты звука в зависимость от интонационной (музыкальной). Этот фактор при вокальном образовании составляет еще одну проблему, которую успешно решает вышеназванная методика. Она целеполагает единство интеллектуального, музыкального и духовного развития студента, что позволяет ей вписываться в любую социально-ценностную структуру образования. Она объединяет механизмы речи и пения в единый функциональный комплекс, а это в условиях музыкально-педагогической специализации весьма важно, так как методика подготовки академических (оперных) певцов здесь не вписывается в условия школьной практики и не соответствует скромным вокальным данным абитуриентов.

После того, как студент, обучающийся пению, овладевает способностью четко моделировать в слуховых представлениях певческий тон и чисто интонировать его голосом, следующий этап его вокального развития посвящается обогащению тембра и динамики голоса за счет активизации резонаторов ротоглотки, речевого тракта и бронхиальной мускулатуры. И главным принципом при этом выступает принцип воздействия на слабое звено в голосообразующей

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

системе с целью поднятия его до общего уровня. Фактор мышечных ощущений и удерживания позы при этом получает фрагментарный, эпизодический характер. В целом задачи при внедрении методики таковы:

– организовать мышление ученика и научить его создавать в слуховых представлениях модели правильного пения,

– установить в его голосообразующей системе равновесие между интересами личности и возможностями организма,

– активизировать его перцептивные и репродуктивные элементы слуха для поддержания оптимального режима фонации в пении и в речи,

– при наличии у студента музыкального слуха помочь ему сформировать навыки поднятия эмоционально-волевой мотивации пения,

– при наличии у студента эмоционально-тембрового слуха, но слабо развитого музыкально, помочь ему развить музыкальный слух,

– при наличии у студента певческого голоса, но отсутствии единой позиции звука помочь ему нивелировать разницу позиций звука,

– при пассивной работе артикуляционного аппарата помочь студенту активизировать его с помощью декламационных упражнений (скороговорок),

– при наличии незначительных дефектов речи помочь студенту избавиться от них посредством логопедических упражнений.

Картавость, шепелявость, прищепетывание и заикание убираются посредством активизации речевых органов и волевых механизмов фонации, а открытая (народная) манера пения округляется за счет пения закрытых слоговых конструкций РО, НО, ЛО, ДО, ДУ, РУ, ЛУ... Заикающийся студент поет не заикаясь, потому что в пении растянуты во времени фонемы гласных и слух успевает осуществлять слоговую сегментацию. Хорошо помогают округлять звук упражнения по опусканию гортани и максимальному открыванию рта. Целенаправленные упражнения помогают ученику быстро овладевать голосовым аппаратом и включившееся «рацио» берет под контроль ранее произвольно трепетавшие эмоции, после чего чистота интонирования будет зависеть от слуховых представлений тона, а темброво-динамически качества – от дыхания и эмоционально-волевого тонуса. Потенциометром громкости при этом выступает не только дыхание, но мышление и художественный вкус ученика, а гармонизация функций осуществляется не только в голосообразующей системе, но и в организме в целом. Певец становится полноправным хозяином своей творческой личности.

Концептуально-суггестивная методика позволяет:

– использовать естественную регуляцию функций на всех уровнях обучения, от детсада до вуза, не искажая процесса развития индивида и умножая его природные дарования;

– формировать однородность тембра на всем диапазоне и развивать голос

по всем параметрам одновременно;

– нивелировать регистровые контрасты и просодические (бытовые) отклонения от нормы в речи и в пении;

– добиваться хорошего качества дикции и артикуляции, выразительно читать стихи, прозу и декламировать их широкой аудитории;

– постоянно быть в вокальной форме, быстро избавляться от возникающих дисфункций, хорошо знать свой организм;

– локализовывать звуковые ощущения в любой точке резонации, пародировать пение других исполнителей, добиваться нюансировки;

– избавлять студента от приобретенных ранее неправильных стереотипов пения, развивать диапазон его голоса до двух октав;

– свободно переходить с речи на пение и обратно на речь, уметь пользоваться фальцетным пением и мелодекламацией;

– защищать голос от перегрузок, простудных заболеваний, достигать неограниченных возможностей воздействия на слушателя;

– повышать духовно-интеллектуальный уровень студента, его художественный вкус и уровень менталитета в целом;

Формирование мировоззрения студентов и гармонизация их организма вокально-музыкальных занятий по данной методике осуществляется значительно быстрее, когда педагог обладает функциональным слухом, духовным зрением и умеет чувствовать нравственные основы своего ученика. Именно этот фактор незримого единения со студентом является основополагающим в данной методике.

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

М.Г. Людько

Комплексный подход к воспитанию вокалиста в классе музыкально-теоретических дисциплин

К профессиональной подготовке музыканта-вокалиста сегодня предъявляются более высокие, чем когда-либо, требования. Певцы должны обладать не только значительным технологическим мастерством, но и культурой интерпретации музыки различных эпох, жанров, стилей, в том числе произведений современных композиторов, отличающихся повышенной сложностью интонационно-ритмического языка. Курс обучения вокалиста в вузе предполагает равное овладение как узкопрофессиональными навыками (правильной постановкой голоса), так и знаниями в области истории и теории музыки. Только на надежной основе высокоразвитого музыкального слуха, обширного интонационно-стилистического багажа, умения рационально самостоятельно работать над произведением певец сможет найти себе применение в сложном современном музыкальном мире.

Приходится с сожалением констатировать, что с точки зрения музыкального профессионализма наши вокалисты отстают не только от представителей других исполнительских специальностей, но и от многих своих зарубежных коллег. Хотя большинство педагогов и исследователей голосового аппарата (например, Д.А. Спелунд, А.Саркисян, Н.Малышева) отмечают важность одновременного и взаимосвязанного воспитания слуховых и мышечных навыков поющего, контроля слуха над голосовыми проявлениями, в певческой среде до сих пор полностью не искоренилась привычка относиться к курсу музыкально-теоретических дисциплин с недостаточным вниманием. Многие считают, что навыки, приобретаемые на занятиях по сольфеджио, гармонии, анализу форм, не нужны, а разучиванием оперных партий и концертных программ должны заниматься с ними пианисты-концертмейстеры. Между тем, сегодняшняя музыкальная практика показывает: без умения бегло читать с листа и способности быстро учить наизусть новые произведения, вокалист столкнется с проблемами трудоустройства и как солист оперы, и как камерный певец, и как артист хора. Зачастую понимание, что возможности, предоставляемые курсом обучения в вузе, упущены, приходит слишком поздно, а творческого успеха добиваются не столько обладатели выдающихся голосовых и сценических данных, сколько профессионально подготовленные музыканты.

Роль курса музыкально-теоретических дисциплин в процессе воспитания вокалиста невозможно переоценить. В вуз приходят абитуриенты с различной, как правило, чрезвычайно слабой музыкальной подготовкой. Причина часто кроется в том, что выбор профессии певца происходит сравнительно поздно (в возрасте около 20 лет) одновременно с формированием взрослого певческого голоса. Далеко не все студенты консерватории имеют за плечами годы занятий в музыкальном училище или хотя бы в музыкальной школе. Несмотря на то, что существует возможность обучения в группах индивидуального плана и на подготовительном отделении, времени на овладение необходимыми слуховыми навыками часто не хватает. Поэтому курс теоретических дисциплин должен быть интенсивным и максимально результативным. В Санкт-Петербургской консерватории создана специальная программа комплексного курса сольфеджио, теории музыки и гармонии для вокалистов (авторы-составители кандидат искусствоведения профессор Л.М. Масленкова и преподаватель М.Г. Людько). Поскольку наиболее высокие результаты в обучении достигаются при одновременном освоении элементов теории музыки и развитии слуха, применении теоретических знаний в процессе пения и слушания, в данной

программе занятия теорией музыки и сольфеджио на подготовительном отделении и сольфеджио и гармонией на основном курсе обучения предлагается проводить не раздельно. Благодаря этому каждая новая тема изучается не только теоретически, но и сразу же отрабатывается практически через слуховые, интонационные, ритмические упражнения, пение по нотам и игру на фортепиано. Следует однако отметить, что отчетность по каждой дисциплине дифференцируется. В связи с тем, что общий уровень подготовки вокалистов отличается неровностью, представляется рациональным разделять контингент обучающихся каждого курса на несколько групп. При этом не имеющие музыкального образования студенты получают возможность заниматься по индивидуальному расширенному плану, а бывшие дирижеры-хоровики, теоретики, пианисты могут сдать экзамен экстерном в объеме программы.

Основными задачами комплексного курса теоретических дисциплин для вокалистов является всестороннее развитие музыкального слуха, выработка навыков свободного чтения с листа нотного текста любой сложности. Чрезвычайно важно включать в учебный процесс наряду с инструктивным материалом произведения классического вокального репертуара – романсы, фрагменты опер и ораторий. Это способствует развитию музыкального вкуса обучающихся, а также вызывает интерес к занятиям, желание добиться успеха. Многие студенты обладают весьма скудными знаниями даже в области вокальной музыки, используют навыки, полученные на занятиях в классе теоретических дисциплин и истории музыки в работе над программой по специальности, что в конечном итоге сказывается на осмысленности и общем уровне исполнения. Поэтому было бы интересным и вместе с тем продуктивным внести в комплексный курс сольфеджио, теории музыки и гармонии элементы стилистического воспитания слуха. Так, например, интонационным материалом занятий на I курсе является русская и западноевропейская классико-романтическая музыка XVIII первой половины XIX вв. В специальных слуховых, ритмических, певческих упражнениях и игре на фортепиано отрабатываются различные элементы музыкального языка по отдельности (аккорды терцового строения, альтерации, модуляция в тональности первой степени родства и т.п.), а в качестве материала для пения с листа и гармонического анализа помимо примеров из учебников и хрестоматий используются произведения камерного репертуара, отрывки из опер и ораторий Моцарта, Гайдна, Шуберта, Мендельсона, Глинки, Даргомыжского и др. На II курсе в центре внимания находится поздний романтизм. В исполняемых с листа произведениях Листа, Вольфа, Р.Штрауса, Грига, Форе, Шоссона, Мусоргского, Чайковского, Рахманинова и др. выявляются новые гармонические средства – энгармонизм, модуляция в далекие тональности, элементы объединенной мажорно-минорной системы, а в игре на фортепиано формулы энгармонической модуляции. На III курсе, когда занятия гармонией по

учебному плану закончились итоговым экзаменом в IV семестре, на уроках сольфеджио осваивается музыка XX в. Стилистически новые элементы музыкального языка отрабатываются и выявляются при анализе нотного текста. К сожалению, в имеющейся методической литературе существует сравнительно мало специальных учебных пособий, учитывающих специфические особенности стратегии обучения вокалистов. Учебники С. Максимова и В. Серединской не охватывают полного курса сольфеджио. Как правило на уроках используются выборочно примеры из различных хрестоматий и учебных пособий, образцы вокальной музыки, а также упражнения, составленные педагогом индивидуально для каждой группы студентов. На сегодняшний день назрела необходимость создания специального учебника сольфеджио, элементарной теории музыки и гармонии для вокалистов, в котором была бы представлена программа планомерного обучения, снабженная методическими указаниями, разнообразными интонационными и ритмическими упражнениями, примерами из вокальной музыки для чтения с листа a capella, с аккомпанементом, со словесным текстом, ансамблевого пения, мелодиями для гармонизации и образцами для гармонического анализа. Если бы появилось такое учебное пособие, оно смогло бы оказать большую помощь педагогам в решении многих проблем, возникающих в работе с вокалистами.

Т.В. Коротнева

Интенсивное развитие художественного мышления вокалиста как способ его эффективного обучения

Обучение вокалистов – сложный продолжительный процесс, требующий трудоёмкой работы, касающейся всестороннего развития студента. Полное становление певца предполагает сочетание совершенной техники, профессионального мышления, эмоциональности, волевых качеств, определённого установившегося мировоззрения. В конечном итоге, профессиональный успех будет зависеть от интересного впечатляющего исполнения, передающего в полном объёме художественное содержание произведения. А это самым непосредственным образом связано с уровнем развития художественного мышления. Вместе с тем, зависимость художественного мышления вокалиста и уровня его исполнительского мастерства далеко не однозначна. Нередко встречаются ситуации, когда вокалист, не обладающий ярким образным мышлением все же оказывается

способным достаточно успешно, на определенном художественном уровне выступить в концерте. Это происходит тогда, когда преподаватель «натаскивает» ученика. Педагог определяет художественный образ произведения, говорит студенту, какими исполнительскими средствами нужно его передать, в каком месте сделать кульминацию, где замедлить или ускорить. Студент же, следуя советам преподавателя, передаёт в своём исполнении его замысел, реализует его художественные идеи. Положение принципиально меняется после окончания учебного заведения. Теперь педагога нет, и вокалист, даже блестяще владеющий голосом, оказывается беспомощным в художественно-исполнительском плане. Он не в состоянии проникнуть в образно-смысловую сферу исполняемого произведения, не способен художественно полноценно исполнять даже нетрудные произведения по причине отсутствия собственной художественной идеи. Это является следствием неразвитости самостоятельности художественного мышления. Поэтому его развитие является основополагающим в обучении вокалистов.

Техническое и художественное развитие вокалиста предполагает стадии работы, определяющиеся логикой учебного процесса и физиологическими особенностями развития голосового аппарата. На начальном этапе обучения основное внимание уделяется развитию техники (становлением дыхания, правильного звукообразования, звуковедения и других приемов, касающихся технической стороны развития певца), т.к. не овладев основами рациональной организации певческого аппарата невозможно приступить к художественной работе, и, соответственно, к формированию мышления. Но сам процесс овладения начальными певческими навыками весьма продолжителен, что автоматически отодвигает художественное развитие на второй план.

Кроме того, становление художественного мышления не только трудоемкий процесс, но и не менее продолжительный, чем освоение певческих навыков. Затягивать его, придерживаясь схемы: сначала техника, потом художественное развитие, было бы неверно. Художественное развитие ученика – важнейшая задача вокалиста-педагога. Поэтому не стоит отдалять стадию развития самостоятельности мышления студента, мотивируя это желанием закрепить сформированные технические навыки и умения. Необходимо найти верный баланс между развитием технической и художественной сторон. Этот баланс может быть найден только посредством организации в учебном процессе двух видов учебной деятельности – репродуктивной и продуктивной.

Однако в рамках традиционного вокального обучения – это вряд ли возможно. На ранних стадиях обучения вокалу занятия идут преимущественно на иллюстративном и репродуктивном уровнях, когда студент только начинает осознавать правильную технику пения и закреплять мышечные ощущения. Здесь наиболее адекватной является организация деятельности на

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

репродуктивном уровне и сочетать её с продуктивной не является возможной.

Но если важным является не только техническое, но и художественное развитие, то чтобы активизировать процесс мышления, вокалистов следует начинать развивать уже на начальных стадиях обучения. Поэтому творческое развитие желательно проводить с 1-го курса. Становление мышления является возможным посредством организации продуктивной деятельности, где в полном объеме может проявиться самостоятельность студента. Но на материале вокальном это невозможно по вышеуказанным причинам (неумение владеть техникой).

То, что нельзя сделать на уроках вокала, оказывается возможным на уроках фортепиано. Выход есть. Он заключается в использовании межпредметных связей. Предусмотренный учебным планом курс фортепиано поможет ускорить процесс развития студента в художественном отношении. Подобные межпредметные связи будут способствовать достижению высоких результатов и уровня мышления студентов не только как вокалистов или пианистов, а музыкантов вообще.

Развитие художественного мышления начинающих вокалистов на уроках общего фортепиано может проводиться посредством применения продуктивных методов уже с первых уроков, что невозможно на уроках сольного пения. Схема выглядит следующим образом. Педагог выбирает для студента программу – 2-3 разнохарактерных произведения, лёгких в техническом отношении с учётом уровня предварительной фортепианной подготовки и доступные для уровня осмысления. Студент быстро выучивает пьесу (без ошибок, верная аппликатура, точный ритм и т.д.), затем начинается творческая работа. С этого момента включается в работу и активизируется художественное мышление студентов. Проиграв выученное произведение преподавателю, студент получает маленькие творческие задания (которые выводят деятельность преподавателя и студента на продуктивный уровень): определить характер в зависимости от названия пьесы; определить характер пьесы, опираясь на мелодику, штрихи; если изменить штрихи, как измениться характер, смысл, художественный образ произведения; определить, какие по характеру части произведения и какие они вызывают ассоциации; какие события могут передавать контрастные части произведения и т.п.

Студентом разучена «Мазурка» Гречанинова. После исполнения пьесы студентом, преподаватель задаёт вопрос: «Эта пьеса весёлая?». Студент в удивлении: «Нет!». Преподаватель: «Траурная?». Студент: «И не траурная!». Преподаватель: «А какая она по-твоему?». Студент: «Лирическая». Преподаватель: «В чём проявляется лиричность?». Студент: «Лиричность выражена в мелодии, динамических оттенках, фразировке». П.: «Что подразумевает название пьесы?». С.: «Мазурка – это танец, подразумевает

танцевальный характер». П.: «Какого плана здесь танцевальный характер?». С.: «Здесь лёгкая танцевальность». П.: «Что представляется под эту легкую танцевальную лирическую пьесу?». С.: «Вероятнее всего она ассоциируется со старинным балом». Ведется беседа об атмосфере бала. Затем разбираются части произведения. Первая и последняя – аналогичны, но должны быть исполнены по-разному. Первая часть – сам бал, передает его легкость; вторая – кульминация произведения, звучит торжественно, ярко; третья – воспоминания о нем через много лет, характер предполагается задумчивый и лишь кульминация напоминает яркость бала, как в первой части. Подобные обсуждения побуждают студента самостоятельно искать верное решения.

Беседы педагога со студентом о характере пьесы чередуются с проигрыванием пьесы в определённом в процессе беседы характере. На уроках осуществляются различные варианты реализации художественного замысла. Студент может вначале сыграть произведение, а затем ведётся беседа и подробный анализ переданного в исполнении художественного образа. (+ пример «Полюшко-поле» Книппера) Педагог, выслушав исполнение. Может быть наоборот: вначале определяется характер пьесы, выявляется, каким должен быть художественный образ, определяющий целостный характер пьесы, как он меняется с переходом из одной части в другую, какие ассоциации он вызывает, а затем уже студент исполняет произведение в определённом заданном характере. (+ пример «Адажио»…)

Подобный эксперимент имеет серию увлекательных вариаций, которые вызывают непосредственный интерес студентов и желание продолжать работу. Очередной вариацией, помимо вышеупомянутых, является исполнение одной и той же пьесы в разных характерах. Каким образом, к примеру, можно исполнить минорную пьесу соответствующего характера с лирическим названием и подобными ассоциациями весело и задорно. Студент, получив такое задание, начинает думать как воплотить замысел в исполнении, пробует, – первая проба не удаётся; вторая проба и не похожа на оригинальный вариант и далека от задуманного; третья проба уже выявляет некоторые черты задуманного, но образ размыт и не вызывает определённых ассоциаций; четвёртая уже близка к реализации замысла, но ещё остались некоторые черты от оригинала, и, наконец,…наконец с пятого, шестого, седьмого раза удалось достичь намеченной цели. Как студент достиг её, какими способами, какими усилиями разума? Он и сам вряд ли сможет описать или повторить, этот процесс. Искал ли он определённые штрихи, динамические оттенки, или же его воображение раз за разом рисовало ему определённые картины, или он заставляя разум искать каждый раз новый образ, – неведомо. А может быть в какой-то момент сработали механизмы логики, повлияли накопленные эмоции от возникших ассоциаций и образов, от предварительных бесед, от

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

определённого настроя педагога? Урок за уроком, маленькими шагами, посредством непринужденного разучивания несложных произведений, он выводит студента на уровень профессионализма. Используя продуктивные методы, выводя обучение на продуктивный уровень, преподаватель создаёт такие условия, при которых студент самостоятельно может определить и реализовать в исполнении свои собственные художественные идеи. Педагог наталкивает студента на самостоятельный поиск верного решения. Подобные занятия способствуют развитию самостоятельности художественного мышления, что позволит в будущем облегчить работу и исключит (избавит) от беспомощности. Для развития студента в техническом отношении и на начальных стадиях обучения наиболее адекватными оказываются репродуктивные методы. Их преимущество в том, что они позволяют ускорить учебный процесс и быстрее приводят к ожидаемым результатам. Но успех в обучении вокалиста будет заключаться в интенсивном развитии мышления, а это может быть достигнуто только посредством применения продуктивных методов.

Т.В. Комарова

Балетное творчество А.П. Петрова в контексте современного музыкального образования

А.П. Петров принадлежит к числу ведущих композиторов, чья творческая жизнь началась в послевоенные годы. Широта и богатство творческих устремлений художника определяются широтой и разнообразием его жанровых интересов. Наиболее известно песенное творчество композитора. Он замечательный песенник, и здесь свою роль сыграли телевидение и кино. Композитор обращается и к эстрадной песне, и к музыке для кино. Широкую популярность приобрели его песни «А я иду, шагаю по Москве», «Голубые города» и многие другие сочиненные им мелодии. Петров, как композитор, принял участие в создании таких замечательных кинофильмов, как «Берегись автомобиля», «Старая, старая сказка», «Укрощение огня», «Белый Бим Черное ухо», «Служебный роман», «Осенний марафон», «Гараж», «Вокзал для двоих» и др. Упорная и настойчивая работа в кинематографе способствовала освоению интонационного строя современности, песенных стилей, бытующих среди молодежи. Это по-своему отразилось на работе Петрова и в других жанрах. Он один из немногих композиторов, которые сочетают работу в музыкальном

театре и в концертно-филармонических жанрах, рассчитанных на массовую аудиторию. Значительное место в творчестве мастера занимает балетный театр. Ему принадлежат балеты «Берег надежды» (либретто Д. Слонимского, балетмейстер И. Бельский, 1959 г.), «Сотворение мира» (балетмейстеры Н. Касаткина и В. Васильев, 1971 г.), вокально-хореографическая симфония «Пушкин» (1979 г.). Вкусы и привязанности композитора в балетном жанре устойчивы. Это, прежде всего, живое и творческое отношение к исторической трагедии в ее современном преломлении. Главным завоеванием в балетном искусстве он считает симфонизацию его на основе сквозного музыкального действия, достигнутую Чайковским. Композитор считает, что смелость и новаторство музыкального языка вызывали в свое время смелость и новаторство хореографических решений. Это ориентировало композиторов на новые поиски в сфере музыкальной выразительности. Проблему традиции и новаторства Петров своеобразно решает на разных этапах своего балетного творчества. Присущее композитору пластическое ощущение образов и картин окружающей действительности сказалось уже в раннем творческом периоде в «Пионерской сюите» (1953 г.). Уже первый его балет «Берег надежды» привлек внимание общественности, созданный в тесном содружестве композитора с либреттистом и хореографом – плод напряженных творческих поисков – вызвал оживленную дискуссию. Авторы назвали спектакль «балет-поэма» и тем самым противопоставили его жанру, преобладавшему в предшествующий период. Поэтический замысел, воплощенный в духе возвышенной поэмы, был воспринят как своего рода декларация. В балете возродился окрыленный танец смелых дерзаний и вдохновенных чувств. «Берег надежды» – балет на современную тему, где ярко воплотилась свойственная композитору романтика любви и подвига. Здесь по-своему отразились творческие тенденции тех лет, поиски новых стилей и жанров. Романтика и современность определили особенности партитуры «Берега надежды». Динамичный пульс жизни ощущается в оркестровке, эффектных кульминациях. Красота пластики, живописность, театральная выразительность усилили поэтичность повествования. Постановка И. Бельского резко выделялась на фоне многих иллюстративных хореографических спектаклей 40-х – 60-х годов.

Центральным и особенно популярным в творчестве композитора является балет «Сотворение мира». А. Петрова неизменно волновала тема современности. Он был всегда с ней связан, и тем не менее тема библейского сюжета в современной трактовке его заинтересовала. Обращение к рисункам Ж. Эффеля было не случайным. Трактовка библейского сюжета, предложенная Ж. Эффелем, оказалась близкой мировосприятию композитора. Вдохновившись остроумной и изящной графикой художника, композитор вместе с либреттистами разработал сюжет, сделав более обобщенной и значительной

идею балета. Композитор пришел к теме извечной борьбы Добра со Злом, решенной в свете актуальных проблем того времени. Основная идея балета – судьба мира в руках людей. Вечная тема породила высокие мысли художника о цели человеческого существования, о жажде познания и совершенствования, о стремлении к счастью. Петров создал яркое произведение с глубоким философским содержанием. Рисунки Ж. Эффеля стали лишь исходным толчком для создания балета. Аллюзии, содержащиеся в графике французского художника-карикатуриста, подсказали современное толкование происходящих событий (начиная со второй половины балета, где действие разворачивается уже на Земле, авторы в символико-аллегорической форме повествуют о непосредственной угрозе войны, о людях, противостоящих ей). Лирическое предание о первых людях и их любви авторы представили в свете актуальных проблем XX века. Например, грозным предостережением человеческих трагедий явилась сцена мировой катастрофы – «Катаклизмы».

Основная идейная направленность произведения, его гуманизм – призыв людей защищать все прекрасное, что создано человечеством, защищать любовь и красоту. Основная тема в балете представлена в гражданском звучании. Известно, что в творчестве композитора постепенно все ярче воплощалось драматическое начало в столкновении образов войны и мира. Романтическая тема, главная в его творчестве, приобретала постепенно гражданское звучание. А в музыке «Сотворение мира» нашла свое, пожалуй наиболее яркое отражение. Музыкальная драматургия развивается в балете логично и неожиданно, от стилизованной наивной легенды к трагедии. Именно логика неожиданностей придает партитуре в то же время остроумие и легкость.

Судьбу сотворения решила встреча композитора с балетмейстерами Н. Касаткиной и В. Васильевым. Многолетние и прочные творческие контакты связали мастеров. В содружестве с ними наряду с балетом «Сотворение мира» были созданы опера «Петр I», балет «Пушкин». Умение балетмейстеров сочетать в себе талант сценариста-драматурга и режиссера сделало их союз с композитором прочным и плодотворным на многие годы. Переосмыслив традиции балетной классики, Петров выдвигает новый жанр балета, в котором воплотилось многогранное содержание – от мифа о сотворении мира до трагедии о судьбах народов мира, борющихся за свободу и мир. В «Сотворении мира» композитор приблизился к достижению философского симфонизма тех лет.

Вдохновенная сила и неисчерпаемая глубина поэзии Пушкина издавна привлекала Петрова. Волновала и судьба поэта. Трагическая судьба Пушкина – великого национального гения, послужила отправным импульсом для создания нового, третьего балета, названного именем поэта. Поэт и его духовный мир (в образе Музы, любовь с ее радостными порывами и трагической развязкой), поэт

и близкие ему друзья (декабристы), поэт и народ с его стихийной мощью («Пугачевщина») – таковы тесно переплетающиеся сквозь все произведения музыкально-драматургические линии балета. В музыке они не детализируются, не даются в иллюстративно-сценическом плане. Петров назвал свое произведение «вокально-хореографической симфонией», подчеркнув этим обобщенность художественного решения. Наименование произведения указывает также на то, что хореография не требует подробного сюжетно-детального развертывания действия. Обобщенное решение привело к условной трактовке сюжета. В то же время в балете достаточно четко прослеживается основная линия – взаимоотношение поэта с царской властью. В ткани произведения положены факты последних лет жизни Пушкина. Здесь композитор обращается к межжанровым связям – синтезу смежных видов искусств – поэзии и музыки, театра и симфонии. Так определился принципиально новый жанр балета. Вокально-хореографическая симфония Петрова «Пушкин» – первая попытка музыкального осмысления образа Пушкина, тех идей, настроений, конфликтов, которые наполнили трагическим пафосом его творчество и последние годы жизни. Это первое и уникальное размышление композитора в отечественном музыкальном театре о русском гении, которое оставило неизгладимый след в истории русской музыкальной культуры. Следует отметить, что в современном музыкальном образовании уделяется недостаточное внимание изучению современной музыкальной культуры. Формирование гармонично развитой личной, несомненно, связано с усвоением шедевров классики и, конечно, современности.

Перед педагогами встают задачи:

1. Приобщать учащихся к музыкальной культуре XX–XXI вв., способствовать нравственному и эстетическому формированию личности используя современную музыку.
2. Формировать и развивать навыки восприятия современной музыки.
3. Способствовать формированию положительного отношения к музыке XX–XXI вв. и создавать эмоциональный настрой для ее восприятия.
4. Развивать способность активно переживать подобную музыку.
5. Предоставить необходимый теоретический материал, литературу, рекомендации.
6. Предлагать различные художественно-творческие формы и методы, способствующие более полному и ясному восприятию музыки, доступные методы, анализы, примеры заданий и упражнений.

В основе современного музыкального образования лежит формирование образного мышления, как важнейшего фактора художественного постижения мира в современном мире и всестороннего развития личности, создание музыкально-эстетического восприятия.

В силу своего демократизма, новаторства музыкального языка, яркой театральности музыка А.П. Петрова призвана воспитывать эти качества. Синтез жанров, имеющийся в балетах композитора, позволяет осуществить интересный идейно-художественный анализ балетного творчества современного мастера. Благодаря интеграционному подходу в объяснении темы, становится возможным функционирование системы взаимодействия видов искусств в учебной работе. Учащиеся соприкасаются на занятиях не только с музыкой, но и с декорационным искусством, литературой, хореографией, художественной культурой.

И.Ю. Проскурина

Современная субкультура студентов консерватории: моделирование, стратегия и морфология исследования

В современном обществе существует спектр локальных и относительно автономных субкультурных образований. Существование человека в определенной субкультуре неизбежно моделирует у него комплекс социально-психологических черт, доминирующих в этой субкультуре, вырабатывая осознание собственной идентификации с ней. Наличие *субкультуры студентов консерватории*, как целостного и обладающего комплексом свойств феномена, делает возможным представить ее в качестве *предмета научного исследования*. По результатам таких исследований можно отслеживать и корректировать культурно-образовательную политику, решать многие проблемы музыкальной педагогики, быть в курсе любых изменений внутри субкультуры, осуществлять социокультурные инновации, предполагать потенциальные пути развития субкультуры и, наконец, понять ее роль, место, функционирование в рамках общего культурного целого.

Предметом данного исследования являются категории, составляющие ядро субкультуры: особенности ментальности студентов на уровне «Я-концепции»; механизмы субкультурной идентификации. *Способы* исследования субкультуры используют социально-психологические методы (анкетирование, эмпирические наблюдения, анализ).

Анализ проводился на основе данных, полученных посредством *анкетирования* студентов Петрозаводской государственной консерватории

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

в 2002-2003 гг. В нем приняли участие 100 человек в возрасте от 18 до 33 лет, обучающиеся на различных курсах и факультетах. Предложенные им вопросы основывались на анкете, разработанной группой ученых под руководством *Е.В. Дукова*. Вопросы предполагали получение объективных данных об опрашиваемом, информацию о его ментальности, интересах, сведений о принадлежности к определенной субкультуре, данных об особенностях субкультурной коммуникации.

Любая студенческая субкультура, основанная на социальной и возрастной специфике, локализуется конкретным вузом и коррелируется его специализацией. Будучи современными представителями «академического» искусства, студенты консерватории формируют особую субкультуру, которую можно причислить к группе *«элитарных»*, что определяет ее роль и положение относительно других субкультур.

В творческих специальностях доминирует личностный фактор: исполнительская и педагогическая деятельность музыкантов сфокусирована на формирование и раскрытие личности артиста. Следовательно, особое место в исследовании занимает анализ *«Я-концепции»*. Приведенные ниже данные (в % от общего числа ответивших) фиксируют ответы, характеризующие личностную сторону «Я-концепции»: интересы, культурный тезаурус, приоритеты, мотивационную направленность опрошенных студентов: *С чем в вашей жизни в основном связаны ваши интересы?* (51 – любовь, дружба, 45 общение с людьми, 42 – дом, семья, 31 – учеба, 29 – работа, 27 – карьера, 19 – свой внешний вид); *Какими видами культуры и искусства вы интересуетесь помимо музыки?* (67 – литература, 52 – кино, 37 – театр, история, 24 – философия, 23 – эстрада, 4 – живопись, 1 – я не интересуюсь); *Любите ли вы читать? Что вы обычно читаете?* (55 – русских и зарубежных классиков, 40 – исторические романы, 25 – современную русскую и зарубежную прозу, анекдоты, газеты, журналы, 23 – поэзию, 18 – фантастику, 16 – религиозную литературу, 13 – детектив, 7 – читаю редко); *Какую музыку вы предпочитаете слушать в свободное время?* (50 – «классику», 44 – эстраду, 32 – джаз, всякую, что звучит по СМИ, 18 – фолк, 3 – по настроению, рок, вообще не слушаю). Сферы жизненных интересов опрошенных студентов структурируются по *двум* блокам: первый связан с *личностной* реализацией (любовь, дружба, дом, семья), второй – с *профессиональной* (учеба, работа, карьера). Результаты показывают: стремление студентов в личностной реализации *превалирует* над профессиональной. Культурный тезаурус в целом определяется *«классико-академическими»* пристрастиями: 50% — 55% студентов любят читать и слушать «классику».

Современный американский психолог *Х.Гарднер* причисляет

музыкантов к *intrapersonal*, как способных к рефлексии и, как правило, не расположенных к экстраверсии. Выводы Гарднера отчасти подтверждают результаты ответов на вопрос: *«Вы интраверт или экстраверт?»* Интравертов (28%) оказалось чуть больше экстравертов (22%), почти половина студентов (48%) совмещает качества обоих. *Какие из этих качеств*, по мнению студентов, *в наибольшей степени действительно необходимы музыкантам в их специальности?* В данном случае уровень экстраверсии как необходимого профессионального качества значительно *превышает* личностную склонность к интраверсии. Только 3% студентов считают важным обладать качествами интраверта, что объясняется *коммуникативной* направленностью самой специальности, подразумевающей регулярное общение с публикой.

Для выяснения данных об особенностях *самоидентификации* участникам анкетирования был задан вопрос: *«Какая позиция в наибольшей степени отражает ваше мироощущение?»* Результаты (в %) таковы: Я – личность (47), Я – человек (45), Я – музыкант (39), Я – студент (19), Я – артист (14), Я – профессионал (5), Я – гений (1). Эти цифры подтверждают мысли о приоритете личностного фактора в креативных сферах деятельности, данные о превалировании самореализации студентов именно в личностном плане, демонстрируют качество самоидентификации в субкультуре, а также содержат субъективный оттенок подсознательного желания анкетируемых соответствовать выбранному ответу.

В процессе социализации индивида начинает складываться его *социокультурная идентификация*. Результаты ответов на вопрос: *«Ощущаете ли вы так или иначе свою принадлежность к музыкальному искусству?»* показали: подавляющее число, 84% опрошенных *идентифицируют* себя в данной субкультуре, и лишь 16% — затрудняются ответить. Судя по данным ответов на вопрос: *«В чем особенно проявляется ваша принадлежность к музыкальному искусству?»* заметны два уровня проявления причастности студентов к субкультуре: *внутренний* (психология восприятия – 51%, склад мышления – 41%) и *внешний* (образ жизни – 46%, круг общения – 45%, особенности поведения – 10%). Субкультурная принадлежность студентов консерватории формирует свой *круг общения и интересы*. При ответе на вопрос: *«Есть ли у вас постоянная компания?»*, 90% ответили «да», 9% — «нет». Наиболее распространенными *интересами* в компании музыкантов оказались «дружба, просто общение» (78%), «музыка» (68%), «общие дела» (37%).

Механизмом внутреннего и внешнего функционирования субкультуры являются процессы *коммуникации*. Особый интерес в анализе коммуникативных процессов представляет *невербальная коммуникация со*

звуковым материалом, в процессе которой работа с информацией происходит на уровне *слуховых центров-каналов*. Постоянно активизированные, они становятся более развиты, чем другие. Наблюдения за студентами консерватории показывают, что в большинстве им свойственна *аудиальная модальность* или отдельные ее черты. Природная предрасположенность к иной (визуальной или кинестетической) компенсируется специальной выработкой необходимых аудиальных черт.

Для выяснения данных об особенностях *межсубкультурного* взаимодействия студентам были заданы вопросы: *«Как часто вы общаетесь с не музыкантами?»* и *«Много ли у вас знакомых не музыкантов?»* Результаты ответов показывают: *качество* контактов с не музыкантами ограничивается «лишь некоторыми» — 29%, «меньше половины» и «половиной» — 27%, (есть такие, кто общается только в пределах своей субкультуры); хотя *количество* контактов высоко (48% общаются «часто», 41% — «иногда», 16% — «очень редко»). Это означает: степень «открытости» субкультуры минимальна, что свидетельствует об определенной ее *«изоляции»* от других социокультурных слоев.

Качество контактов с другими субкультурами определяется *стратегией* взаимодействия с ними. Большинство опрошенных студентов (55%) при ответе на вопрос: *«В критической ситуации вы скорее пойдете на конфликт, диалог или консенсус?»* отдает предпочтение обстоятельствам, 23% — направлены на диалог, 20% — консенсус. Только 2% нацелены на конфликт. Эти данные демонстрируют высокую степень *толерантности*, проявляющуюся в ситуациях коммуникативного взаимодействия.

Изучение субкультуры студентов консерватории – это обширная область познания с явными *научно-исследовательскими и практическими* перспективами. Практическая ценность изучения субкультуры особенно актуальна в рамках проблем *музыкального образования*. Исследования в этой области позволят приблизиться к решению проблемы соответствия реально существующей подготовки *выпускника-музыканта* с потенциальной *моделью специалиста «будущего»*. Коррелятом адекватной подготовки выпускников-специалистов может стать предложенная в работе модель исследования субкультуры студентов консерватории. Она позволяет осуществлять свое практическое применение в различных музыкальных вузах, но подразумевает дополнительную разработку таких вопросов, как гендерная проблематика, музыкальная субкультура глазами других и т.д. Постоянные изменения, которым подвержена субкультурная модель, делают необходимым проведение дальнейших *лонгитюдных исследований*.

Новые информационные технологии в музыкальном образовании

И.Б. Горбунова

Об основных направлениях деятельности учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии»

Музыкально-компьютерные технологии стали неотъемлемым элементом музыкальной культуры и одним из факторов ее развития. Это вызывает необходимость проведения теоретико-методологического исследования возможностей применения музыкальных компьютеров в общем и профессиональном музыкальном образовании и получении практического опыта в использовании музыкально-компьютерных технологий при проведении занятий по музыкальным дисциплинам. С этой целью в РГПУ им. А.И. Герцена в 2002 году была создана учебно-методическая лаборатория «Музыкально-компьютерные технологии».

Одной из основных задач, поставленных перед Лабораторией, стала разработка нового образовательного направления – музыкально-компьютерные технологии как обучающая и творческая среда в общем и специальном музыкальном образовании. В данном контексте музыкальный компьютер рассматривается как новый инструмент в области музыкального образования и творчества.

Деятельность лаборатории обусловлена важнейшими сферами использования музыкально-компьютерных технологий:

– МКТ в профессиональном музыкальном образовании (как средство для расширения творческих возможностей);

– МКТ в общем образовании (как одно из средств обучения);

– МКТ как средство реабилитации людей с ограниченными возможностями.

Основными направлениями работы Лаборатории являются:

1. Учебная деятельность
2. Методическая деятельность
3. Научная деятельность
4. Просветительская деятельность
5. Разработка и распространение компьютерных программ по музыкальному образованию на базе музыкально-компьютерных технологий

Учебная деятельность – главное направление работы Лаборатории. Сотрудниками разработаны и проводятся занятия по следующим программам:

- для музыкантов с высшим и средним специальным музыкальным образованием по программе профессиональной переподготовки «Преподавание музыкальных дисциплин с использованием музыкально-

компьютерных технологий в средних профессиональных образовательных учреждениях»;

- для студентов факультета музыки разработаны и проводятся занятия по следующим дисциплинам: «Новые информационные технологии в науке и творчестве», «Математика и информатика», в рамках которой разработана программа «Стандартное программное обеспечение профессиональной деятельности музыканта», «Аудиовизуальные и технические средства обучения», «Организация музыкального воспитания во внеклассной работе»;

- для учителей музыки общеобразовательных школ, ДМШ, ДШИ, ДДТ разработаны и проводится обучение по программам повышения квалификации:

«Музыкальный компьютер – новый инструмент музыканта»

«Инновационные методы и технологии музыкального развития детей дошкольного возраста на основе музыкально-компьютерных технологий»

«Преподавание музыкальных дисциплин с использованием синтезатора и компьютера в ДМШ, ДШИ»

«Методика обучения музыке людей с ограниченными возможностями (зрения, слуха) с использованием музыкально-ориентированных компьютеров»;

- для всех желающих проводится курсовое обучение по следующим программам:

«Компьютерная аранжировка и композиция»

«Современная студия звукозаписи и работа в ней»

«Оформление нотных изданий на компьютере»

«Интенсивный курс игры на клавишных инструментах (музыкальный компьютер и синтезатор)».

В 2002–2003 учебном году на базе УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» прошли обучение студенты 1-5 курсов Д/О факультета музыки, студенты 2-го курса магистратуры, студенты 4 курса З/О, студенты 2 курса В/О.

Получили дипломы, свидетельства и удостоверения РГПУ им. А.И. Герцена слушатели программ дополнительного образования:

- дипломы по программе профессиональной переподготовки «Преподавание музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий в средних профессиональных образовательных учреждениях» с правом ведения профессиональной деятельности в данной сфере деятельности;

- удостоверения РГПУ им. А.И. Герцена по программе курсового обучения «Преподавание музыкальных дисциплин с использованием

синтезатора и компьютера в ДМШ, ДШИ» получили преподаватели музыкальных школ;

- свидетельства о повышении квалификации по программе курсового обучения «Музыкальный компьютер – новый инструмент музыканта» получили учителя музыки общеобразовательных школ города;

- удостоверения РГПУ им. А.И. Герцена по программе курсового обучения «Введение в музыкальный компьютер» вручены учащимся общеобразовательных школ.

Методическая деятельность.

Музыкально-компьютерные технологии – динамично развивающаяся образовательная среда, что требует постоянной разработки новых учебных программ и курсов, адаптированных к современным социальным запросам и соответствующих уровню развития данных технологий. Так, сотрудниками Лаборатории созданы и создаются учебные программы:

- профессионально-образовательного профиля – «Музыкально-компьютерные технологии» подготовки бакалавра и магистра художественного образования (утвержден);

- дополнительной квалификации – «Специалист в области музыкально-компьютерных технологий» для творческих и технических специальностей;

- элективного курса для профильных школ – «Музыкальный компьютер – новый инструмент музыканта»;

Разрабатываются компьютерные программы по музыкальному образованию на базе музыкально-компьютерных технологий для общеобразовательной школы, а также готовятся к внедрению программы организации элементов дистанционного музыкального образования для различных категорий обучаемых

Подготовка методических, учебных пособий и научных сборников – важная часть деятельности сотрудников Лаборатории. Среди наиболее крупных публикаций отметим следующие:

- Горбунова И.Б., Горельченко А.В. Музыкальный компьютер в детской музыкальной школе: Учебное пособие. – СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2003;

- Бергер Н.А. Обучение музыке: Учебное пособие. – СПб.: Каро, 2003;

- Бергер Н., Яцентковская Н., Алиева Р. Младенец музицирует. – СПб.: Мудрость, 2003;

- Белов Г.Г., Горбунова И.Б., Горельченко А.В. «Музыкальный компьютер – новый инструмент музыканта». Учебник для профильной школы. (подготовлен к печати);

- Сборник материалов международной научно-практической конференции «Современное музыкальное образование – 2002».

Научная деятельность.

В Лаборатории проводится фундаментальное исследование по теме: «Разработка концептуальных основ информационных технологий в музыкальном образовании».

В соответствии с планом научной деятельности на базе Лаборатории готовится ряд диссертационных исследований:

- докторская диссертация на тему: «Практическое музицирование как путь к развитию творческого потенциала личности» – старший научный сотрудник УМЛ, доцент Н.А. Бергер;

- кандидатская диссертация «Методические аспекты использования Internet-технологий в современном музыкальном образовании» - заведующая лабораторией, аспирант А.А. Козлова (науч. рук. – Горбунова И.Б.);

- кандидатская диссертация «Математическое моделирование элементов музыкального творчества» - ведущий программист УМЛ, соискатель С.В. Чибирев (науч. рук. – Горбунова И.Б.);

- кандидатская диссертация «Повышение операционности знаний учащихся школ творческого профиля на основе применения современных информационных технологий» - сотрудник УМЛ, директор ДМШ, соискатель А.В. Горельченко (науч. рук. – Горбунова И.Б.);

- кандидатская диссертация «Особенности работы с музыкальными редакторами обработки звука в курсе информатики для музыкантов» – инженер УМЛ, аспирант И.А. Смирнов (науч. рук. – Горбунова И.Б.);

- кандидатская диссертация «Развитие творческого потенциала детей с ограниченными возможностями на основе музыкально-компьютерных технологий» - соискатель Н.А. Яцентковская (науч. рук. – Горбунова И.Б.);

- кандидатская диссертация «Информационные технологии использования музыкального компьютера в курсе информатики для студентов музыкальных факультетов» - аспирант О.Ю. Праздничных (науч. рук. – Горбунова И.Б.);

- кандидатская диссертация «Технология создания музыкальных композиций (в аспекте современного профессионального программного обеспечения)» - соискатель Л.А. Розум (науч. рук. – Горбунова И.Б., науч. конс. – Белов Г.Г.)

- кандидатская диссертация «Интегративный дидактический курс на базе МКТ как средство формирования современной образовательной среды» соискатель И.О. Товпич (науч. рук. – Горбунова И.Б.);

- кандидатская диссертация «Обучение музыке в общеобразовательной школе на базе музыкально-компьютерных технологий» соискатель С.Ю. Привалова (науч. рук. – Горбунова И.Б.)

- кандидатская диссертация «Музыкально-компьютерные технологии как явление культуры конца XX-XXI вв.» аспирант А.В. Кузин (науч. рук. – Махрова Э.В., науч. конс. – Горбунова И.Б.);

- кандидатская диссертация «Музыкально-компьютерные технологии в культурологическом и художественном образовании (средняя и средняя профильная школа)» аспиранта Е.Л. Топорковой» (науч. рук. – Махрова Э.В., науч. конс. – Горбунова И.Б.);

- кандидатская диссертация «Методика работы с банками звуков в курсе информатики для музыкантов» В.Я. Бойко (науч. рук. – Горбунова И.Б., науч. конс. – Белов Г.Г.)

Научная деятельность осуществляется в рамках различных направлений, диссертационные исследования проводятся по следующим специальностям: 13.00.02 - теория и методика обучения и воспитания (музыка, уровни общего и профессионального образования), 13.00.02 - теория и методика обучения и воспитания (информатика, уровни общего и профессионального образования), 05.13.18 - математическое моделирование, численные методы и комплексы программ, 13.00.02 - теория и методика обучения и воспитания (технология, уровни общего и профессионального образования)

Различные виды деятельности УМЛ находят свое отражение в организации и проведении конференций, семинаров, в участии в выставках и т.д.

Наиболее масштабными проектами являются:

- городской семинар «Новые информационные технологии в современном музыкальном образовании и творчестве», с докладами в рамках которого выступили композиторы, а также ученые из ряда университетов мира (Великобритании, Польши, США);

- ежегодная международная научно-практическая конференция «Современное музыкальное образование»;

- аспирантский семинар.

Участие в выставках отмечено рядом наград:

- диплом 4-ой выставки-ярмарки «Современная образовательная среда» за разработку комплекса учебных программ, Москва ВВЦ;

- диплом II степени в номинации «Информационно-техническое обеспечение образования» 7-й университетской выставки научных достижений, посвященной 300-летию Санкт-Петербурга;

- диплом I степени на выставке «Социальный Петербург. Проекты и

решения»;

- диплом участника «Интеллектуальное достояние Санкт-Петербурга – 2003»

- золотая медаль на 5-ой выставке-ярмарке «Современная образовательная среда», Москва, ВВЦ.

Для решения поставленных задач возникла необходимость привлечения специалистов из различных вузов и учреждений Санкт-Петербурга, среди которых Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова, Союз композиторов РФ (Санкт-Петербургское отделение), общеобразовательные и специализированные музыкальные лицеи и школы искусств города Санкт-Петербурга и Ленинградской области, «СПб АРДИС» (ассоциация родителей и детей-инвалидов по слуху) и др. Лаборатория осуществляет непосредственную связь с различными факультетами РГПУ им. А.И. Герцена: факультет музыки, факультет математики, дошкольный факультет, коррекционной педагогики и др.

Установлена связь с зарубежными центрами музыкального образования, в частности, с факультетом музыки Сегедского университета (Венгрия), декан факультета Ноеми Масзелка. На базе Лаборатории прошла научную стажировку профессор из университета штата Северная Айова (США) заместитель декана факультета музыки Дженифер Мишра.

Значительную часть работы УМЛ составляет **просветительская деятельность**, в рамках которой проводятся творческие встречи, мастер-классы, презентации, городской семинар и др.

Организован и проведен ряд концертов (в том числе, в рамках Международной конференции), творческих встреч с деятелями науки и культуры, музыкантами и композиторами. Участие в организации и проведении юбилейного концерта петербургского композитора (сотрудника УМЛ) Г.Г. Белова: «Solo – duo – trio – quartet».

Сотрудники УМЛ принимают участие в конкурсах. Получен грант Национального фонда подготовки кадров на создание учебника нового поколения для профильной школы «Музыкальный компьютер (новый инструмент музыканта)» Данный авторский курс направлен на достижение нескольких взаимосвязанных целей:

- развитие музыкального образования на базе использования наряду с традиционными современных компьютерных технологий;
- на осознание возможностей и соответствующего им места компьютера в системе музыкального образования;
- на существенное расширение круга общения за счет органичного включения в учебный процесс материалов глобальных сетей и

использование возможностей дистанционного обучения и проведения конференций;

- на глубокий анализ и понимание творчества композиторов, аранжировщиков, звукорежиссеров и звукооператоров и др.; на существенное расширение доступных источников информации об особенностях стиля разных композиторов различных эпох, об истории создания и развития музыкальных инструментов, при этом информацию можно не только прочесть, но и прослушать; на проявление и развитие творческого потенциала обучаемых с учетом индивидуальности каждого.

В заключение приведем выдержку из рецензии на наш УМК «Музыкальный компьютер (новый инструмент музыканта)» независимого эксперта имени и фамилии которого мы не знаем, но которому чрезвычайно благодарны за подробное, внимательное рассмотрение работы, добрые советы, сделанные замечания. УМК состоит из учебного пособия и практикума для ученика, материалов для учителя и компакт-диска с практическими заданиями. Эта рецензия содержит не только оценки и замечания, но и отражает актуальность использования музыкально-компьютерных технологий в различных направлениях музыкального образования сегодняшнего дня.

«Рецензируемый учебно-методический комплект способствует повышению исследовательской и информационной культуры, направлен на совершенствование музыкального образования, как одной из ключевых областей человеческих знаний. Результатами обучения на базе данного комплекса должны стать развитие музыкального слуха, познание физики явления, творчество на базе нового инструментария музыкального компьютера и программного обеспечения, исследование особенностей стилей различных композиторов и многое другое. Музыкальный компьютер может с успехом использоваться как в профессиональной деятельности, причем не только композиции, но и звукорежиссуре, компьютерной обработке и очистке звука и других областях, так и для любителей самостоятельно творить, прослушивать и обрабатывать музыкальные произведения. Ученик пробует себя в роли композитора, аранжировщика, звукооператора и других профессиях. Таким образом, материалы учебно-методического комплекта способствуют профессиональной ориентации обучаемых.

Данный элективный курс рассчитан на использование и взаимосвязь знаний, полученных в рамках нескольких предметов: музыкального образования, информатики, физики, математики, истории и др. Органичная взаимосвязь всех этих предметов значительно обогащает каждый,

заставляет по-новому осознать их значимость, расширяет представление об области использования полученных знаний.

Базируется данный курс на использовании современных образовательных технологий, где компьютер получает свое важное полноценное место в процессе образования, а не служит только для иллюстраций. Работа учащихся может быть организована как с преподавателем, так и самостоятельно.

При работе по материалам учебно-методического комплекта появляется дополнительная мотивация для изучения наследия музыкальной культуры, исследовательской деятельности в данной области и проявления творческих способностей, поскольку предполагается использовать в качестве основного инструмента исследования компьютер, что традиционно повышает интерес учеников к предмету.

Современные информационно-компьютерные технологии, широко применяемые в рамках предложенного авторами элективного курса (работа с разнообразными программными средствами, использование сетевых ресурсов, поиск информации на различных сайтах и другие направления), заинтересуют учащихся широкими возможностями самостоятельной работы, отсутствием коммуникативных барьеров, так как работы рассчитаны на проявление индивидуальности, а часть работ, где учащийся может испытывать стеснение, проводится в наушниках.

Новый методический и технологический подход привлечет учеников к новой для них области знаний. Ученик сможет попробовать себя в самых разных профессиях, связанных с музыкой.

Основная опора идет на знания учащихся в области информатики, музыки, физики, математики, которые сформированы в рамках изучения данных предметов. Специальные знания в области музыки в общеобразовательной школе скорее всего в нужном объеме получены не будут, поэтому ориентация идет на специализированные на музыкальном образовании учреждения, классы и отдельные группы учащихся.

Приложение информационных и компьютерных технологий учащихся к области искусств в традиционной педагогической практике не используется и вызывает зачастую неприятие педагогов, однако предложенные материалы позволяют органично сочетать традиционный курс с новым, добиваться новых результатов, которые для традиционного курса были недостижимы (например, оркестровка и др.). Более глубокое понимание музыки, ее основ и богатств возможно только при использовании комплекса различных педагогических подходов и методик.

Ю.Н. Рагс

Перспективы развития курса информатики в музыкальных образовательных учреждениях

Накопленный в Московской консерватории опыт ведения курса информатики (более 10 лет) позволяет говорить о дальнейшем его развитии. Необходимость в рассмотрении перспектив объясняется тем, что с каждым годом в Российской Федерации изменяется в лучшую сторону отношение к новым информационным технологиям. Если раньше, как известно, оно было настороженным, то сейчас, когда уже развиваются планы введения информатики со второго класса общеобразовательной школы, ожидается коренное изменение дела.

И в музыкальных учебных заведениях, несомненно, изменятся требования к информатике. Они уже происходят.

Качественные изменения в информационных технологиях требуют анализа традиционно сложившегося учебного процесса. Самое простое – это следует посмотреть, как организовано выполнение немузыкальных работ студентов, — их курсовых исследований, дипломных работ, работ на конкурсы. А далее – диссертаций, научных работ аспирантов, педагогов. И – учить широко использовать текстовые процессоры типа Microsoft Word, которые позволяют быстро и качественно вести подготовку текстов, редактирование, проводить верстку. Особая забота здесь – грамотные, в соответствии со стандартами, описания использованной литературы. Для этой цели следует обратиться к базам данных (например, типа Microsoft Access), организовать коллективные базы по данной специальности, предоставить каждому студенту возможности использовать БД, давать задания вести поисковые работы, активно пополнять базы информацией из библиотек, сборников статей, из Интернета. Несомненно, это будет способствовать повышению культуры научно-методической работы.

Понятно, что для решения таких задач, студентам нужно прививать навыки использования соответствующих компьютерных программ (Word, Access и т. п.), поисковых систем (типа Rambler, Jandex, Jahoo и др.), а также сканера, принтера, ксерокса, различных дополнительных дисководов (CD-ROM'а, флэш-памяти, ZIP'а и т. п.)

Очевидно, и сейчас некоторым кажется, что можно обойтись и без всего этого; пусть студенты пишут свои тексты шариковой «ручечкой», теряют время в каталогах библиотек. Но студенты сами не захотят оставаться на старом уровне. Где-то и педагогам придется переучиваться.

Весьма актуальная задача — научить студентов обращаться к компьютеру для набора нотных текстов (здесь можно вспомнить о программах Encore, Sibelius). Наиболее совершенной, по нашему мнению, является Finale. Эта высокопрофессиональная система позволяет набирать ноты любой сложности. Но она трудна для начинающих, «с ходу» ею нельзя овладеть, нужно хорошо поработать. Зато результаты – очень впечатляющие; набранные и напечатанные на принтере ноты по качеству ничуть не уступают издательским. Можно набирать все – одноголосие, многоголосие, партитуры, распечатывать партии, транспонировать их для соответствующих инструментов; хоровые партитуры, вокальные партии снабжаются текстом. В наборе «авангардных» текстов, где часто используются нетрадиционные обозначения, значки, фактически тоже нет проблем; нужна только более серьезная подготовка пользователя. Подготовленные нотные тексты сравнительно легко вставляются в литературные тексты. Последние варианты Finale (2000-2003) допускают озвучивание и прослушивание набранного; конечно, эти озвучивания не нацелены на художественное воспроизведение, но для контроля над набором нот они вполне пригодны.

Освоение этой формы работы необходимо для музыковедов и музыкантов-исполнителей. Композиторы, овладевшие этой техникой, могут научиться прямо за компьютером сочинять музыку. С появлением более совершенных звуковых карт и звуковоспроизводящих систем можно рекомендовать использовать Finale для озвучивания задач по гармонии, простейших упражнений по полифонии, инструментовке. Можно и помечтать: такая техника пригодилась бы и для тех, кто хотел бы в домашних условиях научиться разучивать, играть, петь в ансамбле: уже известные системы «минус один» можно на компьютере делать, и самому (безусловно, с обязательной дальнейшей корректировкой в условиях настоящего «живого» ансамбля) упражняться.

На наш взгляд, наиболее сложна для музыкантов «работа со звуком» с использованием секвенсоров типа Cubase VST 32, Cakewalk Pro Audio 9. Конечно, изучать подобные секвенсоры нужно далеко не всем музыкантам; практика их использования «серьезными» музыкантами еще мала. Эти программные устройства позволяют обрабатывать MIDI и Audio музыкальную информацию (т.е. основанную на цифровом способе записи, хранения и обработки звучания, или «оцифровку» звуков; заметим, — не нот!), создавать аранжировки. Меняются высота, длительность, громкость, тембр и другие свойства звуков и созвучий. Эти изменения позволяют, с одной стороны, приблизить «сделанный» таким способом звук и даже целое произведение к естественному, живому звучанию; с другой, — создавать

варианты «естественного» звучания и принципиально новые звучания. Опытные в этом отношении композиторы и их помощники инженеры, профессионалы программисты, имеющие к тому же опыт исполнительской деятельности (таких сейчас нужно выискивать, подготавливать, воспитывать) уже сейчас добиваются высоких художественных результатов, как например, в Париже в Центре имени Жоржа Помпиду, в Термен-центре и студии электронной музыки Московской консерватории. На подобной основе отдельные музыканты получают возможность создавать своеобразную домашнюю студию, позволяющую, в частности, сочинять и исполнять «оркестровую» музыку; таков путь композитора Э. Артемьева.

Здесь возникает ряд вопросов. Для чего нужно заменять одаренных музыкантов «машинами», отводить живое искусство на какой-то последний план и тем самым понижать эстетическую ценность музыкального искусства? Но в таком плане задачу никто не ставит. Известно, что компьютерное и электронное звучание заполняет уже сейчас рекламу, клипы, телевизионные и радиопередачи, кинофильмы и т. п. Их качество нас далеко не всегда удовлетворяет. Поэтому возникает необходимость готовить в этой сфере настоящих профессионалов, которые могли бы действительно поднять художественный уровень искусства. И учебные заведения должны не отходить от дела, а, по возможности, руководить им.

В качестве дополнения к сказанному о работе со звуком нужно отметить, что звукорежиссерская деятельность, где процесс компьютеризации идет стремительно и весь наполнен идеями информатики, требует к себе большего внимания со стороны высших музыкальных учебных заведений.

В завершение следует отметить, что в условиях, когда стремительно развивается система стандартов обучения, все же нельзя для всех учебных заведений ставить одинаковые задачи в курсах информатики. Предварительно нужно создать материальные условия (педагоги-специалисты нового типа, то есть ставки и люди, компьютеры и помещения), разработать пробные учебные программы, апробировать их. Иначе приведенные выше наши рекомендации, для многих вузов останутся чем-то несбыточным.

Н.С. Сушкевич

Информационные технологии в музыкальном образовании: проблемы становления и развития музыкальной информатики как учебной дисциплины в музыкальном вузе

Проблема компьютеризации музыкального образования актуальна во всем мире: так, профессор Милликинского университета Рональд Ядоу (Ronald YaDeau) на международной конференции «Музыкальное образование в контексте художественной культуры» (10–11.XII. 2002, Минск) среди основных задач нынешней системы музыкального образования в США первой назвал компьютеризацию учебного процесса. Очевидно, что от темпов и качества компьютеризации во многом зависит развитие эффективных технологий обучения. Внедрение информационных технологий в вузовский процесс музыкального обучения идет довольно быстрыми *темпами* (в музыкальных учебных заведениях открываются специализированные компьютерные классы, организуются кафедры и Центры музыкально-информационных технологий), что же касается *качества* обучения музыкальной информатике, то здесь существуют определенные проблемы, связанные с отсутствием научно обоснованной концепции и недостаточной разработанностью методических и методологических основ обучения. Именно этим объясняется появление учебных программ по музыкальной информатике для музыкальных вузов и средних специальных учебных заведений, нацеленных на решение сугубо технических задач и подготовку скорее звукорежиссеров, звукооператоров, программистов музыкальных компьютерных систем, нежели музыкантов – композиторов, исполнителей, музыковедов. Между тем, сферы приложения музыкальной информатики, цели и задачи учебного курса значительно шире и не сводятся к освоению компьютерного оборудования и музыкально-ориентированного программного обеспечения.

Основы музыкальной информатики закладывались в 1970–80-х гг. Перспективы использования количественных методов в музыкознании и фольклористике, возможности приложения общей теории систем к анализу музыкальных произведений и применения теоретико-информационного подхода к изучению процессов музыкального мышления рассматривались на посвященных этой проблематике симпозиумах, конференциях и в специальных исследованиях [1]. Впервые предмет и задачи музыкальной информатики как учебной дисциплины в отечественных музыкальных вузах были сформулированы киевским музыковедом Л.И. Дысом. Он рассматривал музыкальную информатику как *специфический подход в*

рамках музыковедения, исследующий законы и способы формирования, хранения, передачи и преобразования музыкально-художественной (интонационной) информации. Объектами изучения этой дисциплины назывались «...с одной стороны, сами средства вычислительной техники, с другой, и прежде всего, процессы музыкально-художественной деятельности и ее результаты, рассматриваемые с точки зрения закономерностей становления содержания и формы – т.е. музыкальной информации» [2]. Автор предлагал руководствоваться следующими методологическими и методическими принципами, сформулированными ранее кибернетиками в отношении других гуманитарных наук: комплекс средств вычислительной техники является лишь инструментом для решения гуманитарных задач; в процессе постановки проблемы и ее решения необходимо исходить не от возможностей готового программного обеспечения, а от уровня развития и задач музыкальной теории и практики; алгоритмическое описание параметров музыкального сочинения, исполнения и категориального аппарата музыковедения должно быть формализовано в той степени, которая позволит сохранить присущую произведениям искусства многозначность и метафоричность; стратегия создания целостной системы компьютерной реализации музыкально-теоретических, исторических, практических задач должна идти не эмпирическим путем, а от алгоритмического представления общей проблематики музыкального мышления с постепенной ее детализацией и проекцией на конкретные виды музыкальной деятельности.

Эти принципы стали базовыми при разработке учебной программы курса музыкальной информатики для студентов отделения музыковедения Белорусской государственной академии музыки в 1992 г. Мы опирались также на научные труды, статьи и методические разработки как ученых-кибернетиков, представителей технических специальностей – Р.Х. Зарипова, А.С. Таргана, А.А. Устинова, так и музыковедов – Ю.Н. Рагса, Л.В. Сусловой, М.И. Заливадного, В.С. Ульянича и др. Изучался нами и зарубежный опыт преподавания курсов «Электронная музыка», «Компьютерная музыка», «Технические средства в музыке», учитывался и «отрицательный результат»: так, основатель французского IRCAM П. Булез в конце 1970-х гг. полагал, что математика, программирование на ЭВМ и физика звука должны войти в программу обучения музыканта, а к началу 1990-х пришел к выводу, что музыкант должен заниматься творчеством, не перегружая себя «дотошным анализом и многочисленными грамматическими объяснениями». Работая над содержательным наполнением этого междисциплинарного курса и исходя из приоритета методологии музыковедения, мы сняли некоторые темы,

предлагаемые Л.И. Дысом («Алгоритмические языки программирования»), и ввели такие, как «Электроакустическая и компьютерная музыка: особенности технологии, основные направления развития».

В настоящее время курс «Музыкальная информатика» (36 ч.) ведется для студентов всех специальностей. Учитывая начальную подготовку (в музыкальных училищах используются, как правило, программы по информатике для старших классов общеобразовательных школ), мы считаем оптимальным изучение следующих тем: «Предмет музыкальной информатики. Значение информационных технологий в научной, исполнительской и педагогической деятельности музыканта»; «Архитектура ПЭВМ. Особенности аппаратно-технического обеспечения автоматизированного рабочего места музыканта»; «Типы программного обеспечения. Обзор музыкально-ориентированных программ»; «Основы работы в операционной системе Windows. Общая структура, настройка системы, работа со стандартными программами»; «Основы работы в текстовом редакторе Word»; «Принципы работы программ для сканирования и редактирования изображений (Imaging, Paint), программ для сканирования и распознавания текста (FineReader), программ-переводчиков с иностранных языков (Stylus Lingvo Office, Prompt)»; «Назначение и возможности компьютерных нотных редакторов (Finale, Sibelius). Основы работы с программой Encore»; «Особенности технологии мультимедиа. Обзор музыкальных энциклопедических и учебных мультимедийных изданий»; «Понятие об информационных системах и телекоммуникациях. Основы работы с программой-навигатором Internet Explorer»; «Электроакустическая и компьютерная музыка: особенности технологии, основные направления развития». Для аспирантов и соискателей степени кандидата наук в Белорусской государственной академии музыки с 1996 г. читается утвержденный ВАКом курс «Основы информационных технологий» (68 ч.). Слушатели курса имеют возможность ознакомиться с синергетическими стратегиями в образовании, основами дистанционного обучения, принципами построения мультимедийных обучающих программ. По окончании курса они сдают кандидатский дифференцированный зачет, условием допуска к которому является защита реферата по тематике, отражающей знание технического, программного, информационного и математического обеспечения информационных технологий в области музыкального искусства, науки и образования [3].

Дальнейшее развитие музыкальной информатики в вузе будет идти, как нам представляется, по модели исторической информатики и со временем появится новая *магистерская специализация*: в Белорусском

государственном университете, например, постановка исторической информатики как научной и учебной дисциплины является признанным мировым достижением кафедры источниковедения и музееведения исторического факультета, учебный курс читается для всех специальностей факультета и, кроме того, ведется магистерская подготовка студентов по специальности «Историческая информатика» [4].

Библиографические ссылки

1. Точные методы в исследованиях культуры и искусства: Материалы к симпозиуму. Ч. I: Культура, искусство и научная строгость (вопросы методологии); Ч. II: Логико-математические и семиотические исследования культуры и искусства. – М., 1971; Количественные методы в музыкальной фольклористике и музыкознании: Сб. ст. – М., 1988; ЭВМ и проблемы музыкальной науки: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 7. –Новосибирск, 1988; ЭВМ и проблемы музыкального образования: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 8. – Новосибирск, 1989 и др.
2. *Дыс Л.И.* Основы музыкальной информатики: Лекции. – Киев, 1988. – С. 12.
3. *Сушкевич Н.С.* Основы музыкальной информатики: Программа для студентов музыкальных вузов. – Минск, 2003; *Сушкевич Н.С.* Основы информационных технологий: Программа для аспирантов и соискателей музыкальных вузов. – Минск, 2003.
4. *Балыкина Е.Н., Комличенко В.П., Липницкая О.Л., Посевич В.Л., Сидоров В.Н.* и др. Историческая информатика (Информатика для исторических специальностей): Учеб. пособие. – Минск, 1998.

А.В. Горельченко

Музыка + компьютер = обучение × творчество

Начало нового тысячелетия ознаменовалось поворотным моментом во взаимоотношениях музыки и компьютера. Столь различные и, как мнилось, далекие сферы интеллектуальной деятельности человека за последние десятилетия ушедшего века «познакомились» настолько близко, что можно смело пророчить блестящее плодотворное развитие их единению. Бурные «родительские» дискуссии, подогреваемые естественными с «материнской» (музыкальной) точки зрения опасениями оказаться в роли невинной жертвы «монстра-поработителя», кажется,

остались в прошлом. Наступило время зрелых конструктивных отношений, время строительства общего здания, где обе стороны будут ощущать возрастающую потребность во взаимообогащающих проектах.

Определяя перспективы во взаимоотношениях компьютера и музыки, петербургский композитор Г.Г. Белов отметил: «Безусловно, традиционное образование, которое получает юный музыкант в школе, лицее, училище и далее в вузе, ни в коем случае не подменяется компьютерными технологиями, но может быть ими усовершенствовано», и далее: «Для профессионального композитора мультимедийный ПК способен стать многофункциональным «средством производства» [1].

Можно добавить, что последнее высказывание справедливо не только в отношении композитора, но также музыканта-профессионала вообще. Однако для того, чтобы это пророчество осуществилось, необходимо массовое интеллектуально-технологическое усовершенствование образовательного процесса на всех его ступенях. То есть самое активное проведение в жизнь первого из вышеупомянутого высказывания. И тогда компьютер станет привычным инструментом в процессе музыкального обучения, музыкальной практики и творчества. Доступным, понятным, удобным и, отчасти, незаменимым. Просто «музыкальным компьютером»[I].

Компьютер как полноценный и многофункциональный музыкальный инструмент существенно расширяет творческие возможности музыканта: выверять свои замыслы в процессе сочинения, слышать композицию не в воображении, а наяву – все это особенно ценно для юного музыканта, не имеющего обширного слухового опыта.

С учетом соотношения методической целесообразности и рентабельности на базе учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена был разработан и апробирован музыкально-компьютерный образовательный комплекс, конфигурация которого рассчитывалась как базовая, оптимальная для решения образовательных задач[II].

[I] Понятие «музыкальный компьютер» как профессиональный инструмент в сфере музыкального образования и творчества введено и обосновано в учебном пособии: *Горбунова И., Горельченко А.* Музыкальный компьютер в детской музыкальной школе. СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2003, с. 11.

[II] Состав комплекса обеспечивает при минимальных бюджетных затратах приемлемый уровень качества звука и рабочего комфорта. Подробная спецификация приведена в: *Горбунова И., Горельченко А.* Музыкальный компьютер в детской музыкальной школе. СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2003, с. 12-14.

Данное оборудование позволяет преподавателю активно использовать индивидуально-групповую форму занятий, корректировать действия каждого ученика с учетом особенностей его дарования, одновременно обучать учащихся с разным уровнем подготовки, подключать обучаемых к учебному процессу в течение всего учебного года. Таким образом, учебное время используется максимально эффективно.

Пока в школах обсуждается вопрос о возможности применения музыкального компьютера, на базе данного комплекса были проведены занятия с группой школьников в возрасте от 12 до 15 лет по разработанной экспериментальной программе «Введение в музыкальный компьютер». Изучение курса направлено на развитие творческого потенциала обучающихся музыке, расширение их музыкального инструментария, знакомство с прикладными возможностями информационных технологий в сфере музыкального искусства, как одной из важнейших областей человеческой деятельности.

Задачи курса: дать учащимся начальные практические навыки владения музыкальным компьютером как новым музыкальным инструментом, освоить основные принципы работы с компьютерными программами, предоставляющими возможности реализации творческих замыслов, дать представление об акустических возможностях музыкального компьютера, об особенностях компьютерной инструментовки, о специфике работы в современной компьютерной студии звукозаписи, ознакомить с новыми жанрами и направлениями в компьютерной и электронной музыке, создать предпосылки для формирования новых художественно-эстетических представлений в музыке.

Занятия проводились ежедневно по 4 академических часа в течение 11 дней. Домашних заданий не предусматривалось. Каждое занятие состояло из нескольких разделов: «музыкальное вступление» (прослушивание одного из популярных классических произведений в различных переложениях), «постановка творческой задачи» (лекционная часть с показом нескольких основных приемов), «практика» (основная часть: выполнение учебных, творческих заданий), а также «концерт» (коллективное прослушивание и последующее обсуждение выполненных работ).

В целях улучшения восприятия и более прочного усвоения подача материала была построена по модульному принципу: типовые операции отрабатывались на нескольких программных продуктах, переход к следующему этапу осуществлялся плавно за счет постановки новой художественной задачи на уже знакомом и отработанном музыкальном

материале.

В процессе обучения учащиеся освоили: принципы записи «живого» звука через микрофон, аналого-цифрового преобразования и последующей обработки, конвертации звуковых файлов из одного формата в другой, способы и особенности компрессии звука, освоили основные приемы создания аранжировок на основе гармонической цифровки и выбранных стилевых шаблонов в программе автоаранжировки, а также компьютерной инструментовки и аранжировки; перевод MIDI информации в WAV-файл; а также познакомились с программами для создания современной танцевальной музыки, студийной работы, записи audio CD.

Изучение принципов работы с программным обеспечением проходило в процессе решения ряда творческих задач. В качестве итоговой работы учащиеся представили компьютерные аранжировки двух произведений.

В интервью, данном по окончании курса, учащиеся отметили, что приобретенный опыт превзошел их первоначальные ожидания, что полученные знания и навыки они постараются применить в своей творческой деятельности, высказали пожелания продолжить курс для углубленного изучения музыкального компьютера.

Библиографические ссылки

1. *Белов Г.Г.* Неизбежность компьютерной техники в музыке (размышления композитора) // Материалы международной научно-практической конференции «Современное музыкальное образование – 2002». СПб., 2002.

И.В. Щербакова

Возможности применения в музыкальной педагогике мультимедийных технологий

Компьютерные технологии сейчас всё активнее внедряются в сферы, более других связанные с образным восприятием мира – изображение и звук. Сначала пути компьютера и звука пересеклись в играх и энциклопедиях. Благодаря новым разработкам в создании первых специализированных программ, позволяющих работать со звуком и музыкой, сфера их применения постоянно расширяется. Многим людям,

работающим в других сферах и не имеющим полного или даже начального музыкального образования, компьютер поможет ощутить себя хоть чуть-чуть артистами, художниками или музыкантами. Чувство прекрасного известно многим, но не многие могут его выразить. Умение воплотить художественное содержание в материальной форме проявляется в мастерстве, развитие которого находится в центре внимания педагогики творчества.

Перед музыкальной педагогикой встает задача, как можно полнее привлечь студентов и школьников, которые хотят повысить свои теоретические знания и улучшить практические навыки по специальности и сольфеджио. На помощь придут программы, обучающие и тестирующие, позволяющие делать высококачественные композиции и миксы на основе готовых шаблонов, музыкальные автоаранжировщики, нотные редакторы, базы данных для ведения фонотек.

Обучающие программы созданы для того, чтобы помочь освоить теоретические основы музыкального образования и выработать определенные навыки в сольфеджио, пении или игре на каком-нибудь инструменте.

Программы, позволяющие делать высококачественные композиции и миксы на основе готовых шаблонов, имеют готовую библиотеку записанных музыкальных фрагментов (обычно один-два такта). Это могут быть партии ударных, баса, гитары, синтезаторов и так далее. Ничего не нужно играть и даже не надо знать музыкальной грамоты. Складывается из этих готовых фрагментов некая мозаика, ориентированная только на собственный вкус. Звуковое качество получаемого результата зависит от формата и качества исходных элементов. Если фрагменты, которые составляют библиотеку, были записаны с хорошим качеством, то и результат может соответствовать самому высокому стандарту, вплоть до стандарта CD.

Программы-автоаранжировщики создают оркестровки (аранжировки) в определенных музыкальных стилях. Задав гармоническую схему песни (аккордовую сетку) программе, можно создать готовые партии для инструментов, которые применяются в этом стиле.

Нотные редакторы позволяют набирать и распечатывать музыкальный материал в обычном нотном виде. Кроме того, они служат своеобразными переводчиками, которые воспринимают MIDI-сообщения и транслируют их в нотные партии, понятные любому, кто знаком с нотной грамотой.

Программы для ведения фонотеки выполняют стандартные библиотечные функции, позволяют проводить сортировку и создавать

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

отчеты, вести статистику, кроме того, они могут хранить и небольшой аудиофрагмент песни, чтобы её можно было быстро вспомнить.

Следующая важная задача подготовки специалистов нового типа – музыкантов – программистов и музыкантов – пользователей. Первые призваны производить самые разнообразные программы для работы над звуковым материалом, синтезировать новые тембры, придумывать и закладывать в память инструмента музыкальные заготовки различных масштабно-временных уровней, а вторые – применять данное программное обеспечение в целях создания того или иного художественного продукта.

Интерактивный принцип музыкально-творческой деятельности на основе цифрового инструментария позволяет приобщить к её полноценным формам всех желающих, включая тех, кто не имеет никакой музыкальной подготовки. Важно повернуть стихийный процесс музыкально-звукового самовыражения на основе цифрового инструментария в культурное русло, то есть дать возможность молодым людям обрести теоретический фундамент этой деятельности и сориентировать её в художественно-эстетическом плане.

В тех областях педагогики, где внедряются новые информационные технологии, процесс обучения совершенствуется на основе его индивидуализации и дифференциации, обеспечения педагогического воздействия лонгирующего характера, развития мышления, творческой инициативы и самостоятельности. Помимо всех этих неоспоримых преимуществ, применение в музыкальной педагогике мультимедийных компьютеров и цифровых музыкальных инструментов способно изменить процесс обучения не только на уровне его методов, но и в плане его содержания и целей.

Новую модель музыкальной педагогики, оснащенной компьютеризированными инструментами, можно было бы охарактеризовать, прежде всего, как модель творчески ориентированной музыкальной педагогики. Её сущность можно определить как интеграцию и интенсификацию в учебном процессе всех предоставляемых как цифровым, так и механическим инструментарием видов интонационной (музыкально-творческой) деятельности при поддержке её служебной деятельностью (по выработке необходимых знаний, умений и навыков) с целью эффективного развития музыкальности у самых широких масс учащихся.

Новые задачи ставят перед педагогом массу проблем методического характера. Как эффективно раскрыть в учебном процессе художественный потенциал музыкальных инструментов нового поколения? Как приобщить школьников, особенно младших, к возросшей по объёму и изменившейся качественно системе понятий музыкальной теории, необходимой для

творчества на основе этих инструментов? Как строить взаимодействие музыкально-интонационной и служебной деятельности, обучения и самостоятельного творчества ученика. Каким образом заинтересовать его музыкально-творческой деятельностью, стимулировать её развитие и формировать способность ученика к творческому самоконтролю? Каковы оптимальные формы обучения? Эти и другие проблемы педагогики творчества в условиях массового музыкального обучения на основе новых цифровых инструментов приобретают свою ярко выраженную специфику и в совокупности составляют новую область методики массового музыкального воспитания.

Е.В. Никитина

Новые возможности музыкального образования: компьютерный образовательный проект-игра «Я и А.Н. Скрябин»

В современных социально-экономических взаимоотношениях, регулируемых в российском обществе такими приоритетными качествами, как прагматизм и успешность, музыкальное образование утратило свою привлекательность, продолжая целеполагаться в своей деятельности лишь на эстетическое воспитание различных социальных групп и использовать традиционные методы музыкальной педагогики. Одним из механизмов модернизации музыкального образования, а значит изменения его социального имиджа, является, с одной стороны, интеграция с ресурсами новых информационных технологий и, с другой стороны, выработка инновационных методов обучения на пересечении этих двух отраслей. Однако повсеместное развитие данных направлений замедляется следующими реалиями музыкального социума:

– в противоположность системе общего образования, где осуществлена техническая информатизация образовательного процесса и успешно внедряются альтернативные методики с использованием мультимедийных средств, музыкальная общественность еще психологически не готова к применению компьютерных технологий в музыкальном пространстве, что инициирует для музыкальной системы ситуацию аутсайдера на рынке образовательных услуг;

– сложившаяся ситуация связана с некомпетентностью самих преподавателей в сфере компьютерных технологий, подчас не владеющих элементарными навыками компьютерной грамотности;

– низкий уровень компьютерной оснащенности образовательных учреждений в сфере культуры и отсутствие разработанных методов и форм в использовании новых информационных технологий.

Кроме того, в представлении большинства людей, не принадлежащих к среде музыкантов, компьютерные технологии и в том числе дистанционное обучение так же несовместимы с музыкальным образованием.

Сформировавшиеся стереотипы не соответствуют современному уровню информационного прогресса в обществе. Множество открывающихся технических возможностей смогут обогатить когнитивную и деятельную практику не только педагога, но и ученика, вовлекая их в процесс взаимного со-творчества. Государственная российская парадигма образования, декларируемая в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», манифестирует свою приоритетную цель как формирование *новой личности*, легко адаптируемой к различным социально-экономическим условиям, и важное место в реализации этой миссии отводится дополнительному образованию детей. Объединение интенций музыкальной и компьютерной отраслей поможет наиболее эффективно осуществлять возложенные на музыкальное образование обязанности, воспитывая не только креативные способности ученика при помощи музыкальных дисциплин, но и актуальные в современном обществе умение самостоятельно мыслить, стратегическое мышление, инновационность и мобильность.

Презентируемый образовательный проект-игра «Я и А.Н. Скрябин», который разрабатывается для начального этапа обучения (ДМШ, ДШИ, СОШ) может быть весьма актуален в музыкальной среде. Во-первых, в нем используются средства мультимедиа с инновационными методиками преподавания, и, во-вторых, он является единственным методическим материалом, посвященным А.Н. Скрябину. Несмотря на то, что Скрябин признан гениальным русским композитором конца XIX – начала XX вв., он долгое время не включался в образовательный дискурс, что объясняет отсутствие его персоны в учебниках для музыкальных школ.

Образовательный проект «Я и Скрябин» предназначен для учащихся 6-7 классов музыкальных школ (12-14 лет), при этом его использование возможно и в домашнем самостоятельном обучении, и в качестве проверочного тестирования, иллюстративного материала, а так же прослушивающего устройства. Уникальность этого проекта заключается в

интерполяции популярной в молодежной субкультуре игры лабиринта в среду музыкального образования, что усилит процесс коммуникации обучаемого с предлагаемым материалом, а также сформирует высокую мотивацию для деятельности/обучения. Таким образом, предлагаемый проект, выполненный в виде виртуальной игры, приобретает имидж современного и модного продукта.

Цель проекта – информационное обеспечение базового уровня учащегося, включающего изучение феномена личности и творчества композитора, его стратегию успеха в историческом континууме XIX, XX и XXI вв. Кроме этого, программа осуществляет решение таких поставленных инновационной педагогикой задач, как: выработка образовательных алгоритмов, упрощающих и ускоряющих процесс самостоятельного получения/нахождения информации по интересующим вопросам; развитие абстрактного мышления, креативности и комплекса музыкальных способностей; расширение понятийно-категориального аппарата и свободное овладение компьютерной навигацией.

Представляемый образовательный проект состоит из шести модулей: 1-3 модуль – соответствуют базовому уровню, 4-6 – углубленному. После каждого модуля предлагаются творческие и тестовые задания. Общую структурную композицию проекта можно представить так:

Базовый уровень:

1 модуль. Информационный (мотивация, возможности проекта, правила пользования).

2 модуль. Социополитические, экономические и культурологические сведения об эпохе (структурирование материала с использованием хронологических схем и таблиц, показ видеороликов).

3 модуль. Биографические сведения и творческие открытия (включает блок музыкальных отрывков; текст иллюстрируется фотографиями). Друзья и современники композитора. Исполнители его музыкальных сочинений.

Резюме. Глоссарий. Контрольные задания с викториной.

Углубленный уровень:

4 модуль. Психологический портрет композитора. Загадки творчества.

5 модуль. Философская концепция и музыкальные сочинения. Задания.

6 модуль. Скрябин и XX век. Виртуальная экскурсия в музей-квартиру Скрябина.

Резюме. Глоссарий. Контрольные задания с викториной.

Помимо рассмотренных двух основных уровней в структуре программы

предусматривается профильно-углубленный уровень. Он расположен дискретно в отдельных тематических окнах, которые активируются с помощью кнопок главного меню и гиперссылок в тексте. Углубленный уровень предоставляет расширенную информацию по следующим темам: открытия эпохи; музыкальная инфраструктура конца XIX – начала XX вв.; актуальные направления философии; традиции музыкального образования в России на рубеже веков; история повседневности; геобиография Скрябина; словари по тематикам, уже частично представленным в основных блоках – друзья и современники композитора, исполнители музыкальных сочинений. Кроме этого, в главном меню предусмотрены практические файлы: ноты сочинений Скрябина для домашнего музицирования и игра «Найди мелодию». Для упрощения навигации по программе проект оснащен системой поиска и каталогом ссылок в Интернет (выход на них осуществляется из главного меню или щелчком мыши на заинтересовавшее слово).

Особенности сенситивного восприятия подростков, их Я-концепция, процессы мышления, воображения, памяти и творчество их музыкальных кумиров (такие параметры как ритм, частотность звучания, экспрессивность) коррелируют со звуковыми особенностями музыкального стиля Скрябина, его мышлением и философскими воззрениями. Помимо этого важен тот факт, что за основу проекта взята креативно-психологическая установка русского авангардиста: игра – это творчество, продуцирующее радостное мироощущение. А, по мнению К. Изарда, «радость сопровождается, по крайне мере, самоудовлетворенностью, удовлетворенностью окружающими и всем миром». Таким образом, можно предположить, что показатель адаптивности образовательной программы у школьников будет довольно высок.

Д.Л. Скрипкин

Информационный подход к обучению в системе общего и специального музыкального образования

Сегодняшний уровень развития современного информационного общества коренным образом изменил традиционные представления о методиках обучения. Это коснулось всех без исключения научных дисциплин, в том числе связанных с искусством. Повсеместно, во всех сферах государственного и коммерческого специального образования стал все шире и успешней применяться

информационный подход к усвоению новых знаний. Такое положение во многом вызвано повышением требований к качеству образования, реальным объективным уменьшением времени на возможное обучение, наконец, неизмеримо огромным количеством научной информации, которую нужно усвоить будущим молодым специалистам.

В связи с вышеуказанными факторами единственным путем решения проблемы полноценности современного музыкального и художественного образования является структурное разделение задач обучения (теория-практика), осознанный выбор специализации (различные виды тестирований), методики, адаптированные к средствам контроля знаний. Наметились две общих тенденции развивающиеся параллельно: *первая* — преподавание учебного материала педагогами при помощи компьютерной техники; (программное обеспечение не адаптировано к самоусовершенствованию и требует личного контроля преподавателя); *вторая* — самостоятельное освоение студентами заданного объема знаний посредством использования адаптированного программного обеспечения.

Изучение во многих общеобразовательных школах курса компьютерной грамотности, по крайней мере, в крупных городах России, дает значительный процент подготовленных компьютерных пользователей, что делает вторую тенденцию все более доступной. Все же, следует отметить, преподаватель будет необходим ученику всегда, независимо от совершенства технических средств, особенно музыкантам. В сфере культуры и области художественно-творческого поля есть чрезвычайно тонкие, неформализуемые сведения, например — искусство сольного пения, дирижирование оркестром и хором, сочинение музыки, исполнительство на любом инструменте. Хотя исполнение классического сочинения музыкантами и является предпочтительным, существует целый ряд способов к *замене исполнения* достаточно *качественным воспроизведением*. Уместно вспомнить фонограммы некоторых вокалистов, компьютерный монтаж обработок классических произведений, но в основном такое положение характерно для эстрадной и коммерческой рекламной музыки. В домашнем любительском музицировании (при недостатке музыкального образования) возможна помощь электронного синтезатора при гармонизации полюбившейся мелодии. В любом случае, мы можем говорить лишь о частичной (вспомогательной) формализации процессов исполнительства и музыкального творчества. Таким образом, признавая несомненную пользу ограниченного структурирования учебного процесса (особенно на первых этапах обучения музыке), ясно видим определенную тенденцию к повсеместному применению информационных технологий не только в начальном, среднем, но и высшем звене специального художественного и музыкального образования для достижения большего совершенства в знании различных искусств. Действительно, особенно в

последние годы умножилось количество методологических предложений по обучению музыкальным предметам. В основной массе это компьютерные мультимедиа-программы, предназначенные для изучения теоретических дисциплин — сольфеджио, анализа. Максимальное количество названных продуктов предназначены для начального и среднего специального музыкального образования. Появились первые «компьютерные ласточки» и в высшей школе. О чем это говорит? Однозначно, квалификации преподавателей и студентов значительно возросли, и можно говорить о том, что поворот от количества к качеству компьютерных методик совершился. Налицо ускорение процесса информатизации в сфере образовательных учреждений культуры. Если в 1993 году только в некоторых консерваториях были апробированы информационные подходы к музыкальному образованию: (Московская, Новосибирская), то через 10 лет в 2003 году проводится почти повсеместная линия на всеобщий охват этими новыми технологиями не только вузов, но и музыкальных училищ, даже школ (в крупных городах России). Сравнительное увеличение количества современных компьютеров в домах россиян делает применение музыкальных методических разработок не просто реальным, а необходимым. Начиная с конца 60-х (1966 г.) американским математиком М. Касслером был введен в обиход музыкантов термин *музыкальная информация*. В связи с бурным развитием компьютерной техники к 2000 году начала формироваться новая научная дисциплина *музыкальная информатика*. Вот примеры учебников. В Московской консерватории им. П. И. Чайковского в 2000 году было издано учебное пособие по теоретическому курсу для студентов и аспирантов «Музыкальная информатика. Компьютер и звук» А. В. Харуто. В 2001 году в Краснодаре, в издательстве «Эоловы струны» вышел учебник «Музыкальная информатика» Ю.Ю. Терентьева. В учебниках присутствуют методические рекомендации к изучению предмета *музыкальная информатика*, дается описание некоторых общеупотребительных программ обработки и записи звука. Таким образом, стремительное нарастание количества и качества методик обучения музыкантов посредством информационных технологий является совершившимся фактом.

Прогресс развития компьютерной техники и цели специального музыкального образования идут рука об руку. Глобальной целью специального музыкального образования всегда было качественное овладение теорией и практикой искусства. Однако в последние годы, в связи с лавинообразным нарастанием количества получаемой музыкальной информации, с особой остротой встал вопрос упорядочивания систематизации и сохранения всех данных, касающихся не только звучащей музыкальной материи, но и самой сущности явлений музыкального искусства. Немалая сложность овладения музыкальной теорией и практикой, в связи с огромным количеством специфической информации не оставляет шансов музыкантам на слишком

неторопливое, а значит длительное обучение. Приемлемая быстрота эффективного профессионального обучения (при хорошем качестве) может быть достигнута именно применением новых подходов в получении музыкального образования. Сравним. В среднем, от музыкальной школы до окончания аспирантуры высшей школы обычный музыкант проходит путь (7+4+5+2) в 18 лет, и это еще в лучшем случае! При других факторах случайности (не поступил с первого раза, служба в армии и т. д.) обучение растягивается на 20-22 года. То есть, если из-за увеличения информационного потока вырастет время обучения, то процесс получения высшего музыкального образования может достигнуть 25 лет. Не слишком ли многовато? В связи с этим прослеживается стремление многих выпускников к узкой специализации, наверное, такое положение может оправдывать себя в свете надвигающейся информационной бури.

Следовательно, СОВРЕМЕННЫЙ УРОВЕНЬ насыщенности знаний уже сейчас требует многих, почти всех ресурсов современной информационной техники. Этот высокий уровень знаний предполагает сокращение времени обучения и получения узкоспециальной профессии для более эффективного решения всех проблем музыкальной науки и практики. Переход к всеобщему информационному подходу в музыкальном образовании требует логически оправданного решения по финансированию всех музыкальных учебных заведений, мощной поддержки властных государственных структур. В течение следующих 10 лет будут выращены новые специалисты, способные ускорить процесс, который уже сегодня начался. Следовательно, при благоприятном снятии кадровых и финансовых проблем переход к полной информатизации музыкального образования станет реальным.

О.Ю. Праздничных

Новые тембровые возможности музыкальной композиции в курсе информатики для музыкантов

Возможности новых компьютерных технологий позволяют включить непосредственно в курс информатики для музыкальных училищ, вузов и других музыкальных учебных заведений элементы музыкальной композиции для наиболее яркого и полного развития творческих способностей музыканта. Существует целый ряд компьютерных программ, дающих возможность подбирать

необходимые для творческих работ тембры.

Какие же тембровые возможности дает музыканту компьютер? На начальной стадии изучения компьютера музыкант знакомится со стандартным набором тембров музыкальных инструментов, имеющимся в каждой звуковой карте. В наборе представлены образцы (сэмплы) как акустических (струнных духовых, ударных и др.) и электронных (электрогитар, электроорганов) инструментов, так и оригинальных, не относящихся ни к каким инструментам синтетических тембров. В этот так называемый стандартный набор General MIDI включены 128 различных тембров. Использование этих тембров позволяет музыканту озвучить партитуру какого-либо классического произведения или создать собственное произведение любой стилистической направленности.

С появлением компьютерных технологий стало возможно генерировать и в дальнейшем использовать звук практически любого тембра, что значительно обогащает тембровый спектр используемых в музыке звуков, расширяет возможности творческой деятельности. Однако может показаться, что владение несколькими программами позволит любому человеку, даже далекому от музыки, создавать собственные произведения. Это мнение достаточно распространено среди людей, никогда не занимавшихся компьютерной музыкой. На самом же деле очень многое зависит от фантазии композитора и от его замысла.

Роль автора в процессе создания электронной музыки не меньше, а в некоторых отношениях еще более значительна, чем при сочинении музыки с использованием акустических инструментов. Вместе с тем, авторское начало в электронной музыке имеет свою ярко выраженную особенность.

Новые тембровые возможности музыкальной композиции можно проиллюстрировать в курсе информатики для музыкантов в рамках раздела «Стандартное программное обеспечение профессиональной деятельности музыканта», что позволит сделать курс более профессионально ориентированным.

Для занятий такого рода важен выбор соответствующего музыкального материала. Например, фантастическое яркое по своему художественному замыслу пьеса М.П. Мусоргского «Баба-яга» была создана автором как фортепианное произведение. Работая над созданием аранжировки произведения такого рода, студенты могут использовать как различные известные тембры, так и фантазировать, создавая необычные «компьютерные» звучания, получая совершенно

иные композиционные решения. Другой пример – «Картинки с выставки», которые могут быть представлены в «исполнении» различных групп инструментов: духовыми, струнными, народными и др.

Таким образом, студенты, приобретая необходимые навыки работы в программах-секвенсорах, осваивают элементы классической и компьютерной аранжировки, а наиболее способные и заинтересованные оказываются подготовленными к созданию собственных компьютерных композиций.

Изучение компьютерных возможностей с этой позиции позволяет значительно расширить курс информатики для музыкантов и даже создать отдельный раздел, посвященный этой проблематике, что обогатит возможности современного музыканта и педагога.

Ю.В. Шахнович

Обучение игре на эстрадной гитаре с применением новых информационных технологий

Человечество XXI века вошло в новую эпоху научно-технического развития, мощное влияние на которое оказали новейшие компьютерные технологии. Чрезвычайно важно, чтобы компьютер стал другом и помощником человека во многих областях его деятельности, в том числе, и музыкально-педагогической. Применение специальных компьютерных программ при обучении игре на музыкальных инструментах, особенно эстрадных, является органичным для современных детей. Ребенок, привыкший к компьютеру, компьютерным играм, начинает воспринимать сам процесс обучения на инструменте как новую интересную *игру*. Преподавателю, имеющему опыт работы с различными музыкальными программами, такими, как Band-in-Box, Cakewalk Pro Audio, Cool Edit Pro, представляется возможным направить ученика в новое, интересное для него русло музыкальной деятельности. Для обучения игре на эстрадной гитаре педагогу необходимо с первых шагов приучать юного музыканта к *ритмичной игре*, научить его слушать и слышать ритм. Для решения этой непростой задачи большую помощь могут оказать педагогу, помимо традиционных методов, новые педагогические технологии с применением компьютерных музыкальных программ. Начальный этап обучения игре на

гитаре обычно связан с освоением различных технических упражнений – этюдов. Для домашних упражнений и занятий в классе педагог записывает ученику фонограммы для разного использования:

– Фонограмма с записью исполнения изучаемого музыкального произведения самим педагогом («плюс» - как образец для ученика).
– Фонограммы «минус» в двух скоростях: медленной – для разучивания произведения, и в оригинальной скорости звучания – для исполнения.

К примеру, в одном из таких начальных упражнений представлены разнообразные фигурации арпеджио аккорда A_m – D_m – E_7 – A_m. Учащиеся учатся слышать ритм, темп музыкальной композиции, ее ансамблевый компонент, «попадая» в фонограмму. Если для занятий применяется специальная компьютерная программа, – на дисплее ребенок видит непосредственно нотную строчку своей партии, а также имеет возможность услышать исполненный им отрывок. После того, как ребенок научится играть под фонограмму, педагог заглушает или отключает трек мелодии оставляя один аккомпанемент. Таким образом, ученик переходит на новую стадию освоения музыкального инструмента, постепенно вырабатывая навыки солирующего исполнения. Компьютерная программа дает возможность звучания произведения в различных темпах, что делает занятия наиболее эффективными:

– Разучивание в медленном и очень медленном темпе.
– Увеличение темпа в процессе освоения материала.
– Исполнение разученного произведения в оригинальном темпе.

После разучивания пьесы у ребят появляется возможность записать свою игру с использованием музыкальной программы с дальнейшим прослушиванием нового оригинального музыкального трека. Таким образом воспитывается глубина восприятия ребенком музыкального произведения, формируется способность к здоровой самооценке ученика своего творчества, что является несомненным стимулом для дальнейшей творческой деятельности юного музыканта. У некоторых детей, к сожалению, нет домашнего компьютера, но есть другие виды техники, помогающие в занятиях музыкой: магнитофон, CD-проигрыватель. В этом случае, педагог может при помощи компьютера записать для ученика нужный музыкальный материал на CD или аудиокассету. Важно записывать игру и самих детей в конце учебного года, при достижении учениками определенного уровня мастерства. Это дает возможность проследить уровень профессионального роста учащегося и стимулировать его дальнейшее музыкальное развитие.

Цель данного курса обучения – подготовить ребенка к исполнению музыки в эстрадном ансамбле, где его партнером выступает уже не

компьютер, а живые музыканты. Для этого изучаются, осваиваются не только сольные, но и различного рода подголосочные партии, партии аккомпанемента.

Репертуар подбирается таким образом, чтобы проследить развитие гитарного искусства от Карулли и Каркасси (композиторов XIX века) – до «Pink Floyd» (XX век). Произведения, написанные в XIX веке, благодаря разучиванию и исполнению их с использованием современных ритмов, тембров, мелодической и гармонической обработки, аранжировки, приобретают новое звучание, более доступное для восприятия современными детьми, вовлекая их в музыкальную деятельность. При подборе репертуара следует ориентироваться на лучшие образцы различных музыкальных стилей и направлений. Это способствует разностороннему развитию музыкально-эстетического вкуса детей и подростков, формированию у них адекватного отношения к различным аспектам современной жизни.

Данные формы работы апробированы в Государственном учреждении дополнительного образования детей – Доме детского творчества «Юность» Выборгского района, где на протяжении последних 3-х лет я являюсь преподавателем по классу гитары. Надо сказать, что инструмент этот всегда был популярен среди школьников среднего и старшего возраста, и недостатков в учениках мы не испытывали. Но когда появилась возможность использовать в обучении компьютерные технологии (то, о чём говорилось выше), количество желающих заниматься резко увеличилось.

В этом году у нас в отделе музыкально-эстетического воспитания появилась мысль о создании эстрадного вокально-инструментального ансамбля, куда первоначально вошли бы учащиеся классов гитары, фортепиано и вокала, занимающиеся в Доме детского творчества. И здесь, используя электронные музыкальные инструменты, мы никак не обойдёмся без уникальных возможностей современных музыкальных компьютерных технологий.

А.Е. Сёмина

Развивающая роль синтезатора как дополнительного музыкального инструмента при подготовке учителя музыки

Учебный план музыкально-литературного отделения Коломенского

государственного педагогического института предполагает обучение студентов игре на синтезаторе в рамках предмета «Дополнительный музыкальный инструмент».

Руководство отделения остановило свой выбор на нём по нескольким причинам.

Во-первых, по технике игры он во многом близок фортепиано – основному инструменту для студентов-музыкантов, что позволяет трактовать его именно как дополняющий и развивающий; во-вторых, умение пользоваться различными модификациями синтезатора в наше время чрезвычайно актуально, т.к. этот инструмент широко задействован в сфере школьной внеучебной деятельности[1]; в-третьих, практический опыт работы с синтезатором обогащает не только профессионально-педагогический багаж студента, но и повышает его исполнительский уровень, что поможет ему в будущем активизировать свою концертную деятельность. И, конечно, подобный выбор оправдан дидактически, т. к. позволяет полно и всесторонне охватить межпредметные связи учебного цикла.

Для того чтобы приобрести начальные навыки игры на синтезаторе, ребёнок не обязательно должен посещать музыкальную школу или классы компьютерной музыки. В этом может, а, главное, должен уметь помочь ему и школьный учитель музыки. И проблема подготовки специально ориентированных педагогических кадров представляется нам как нельзя более актуальной.

Обучение игре на синтезаторе в самом общем плане должно проходить по нескольким направлениям: сольное исполнительство, аккомпанемент, запись фонограмм; каждое из них решает ряд задач в школьной педагогической практике.

При «вхождении» в практику сольного исполнительства на синтезаторе следует уяснить ряд специфических моментов, обусловленных особенностями работы с электромузыкальными инструментами:

а) иное функционирование пианистического аппарата, связанное с использованием режима «автоаккомпанемента»;

б) усиление реактивного внимания, связанное с бифункциональностью рук (техника + пользовательские кнопки);

в) адаптация приёмов звукоизвлечения к условиям «лёгкой» клавиатуры;

г) расширение спектра восприятия музыкального звука, изменяемого при

[1] Особенно часто синтезатор используется в школьных музыкально-театральных постановках и как аккомпанирующий, и как звукоподражательный инструмент. См. об этом: Т Денисенко. Синтезатор и творчество // Искусство в школе. 2002, №4.

помощи различных способов его обработки.

Для создания убедительного художественного эффекта немаловажен и подбор репертуара. Основу его, конечно, должны составлять темы различных жанров и стилей популярной музыки[II], наиболее адекватно воспринимающиеся в условиях электронной аранжировки. Стилевые паттерны необходимо использовать в строгом соответствии с жанровой природой темы, чтобы избежать диссонирования содержания и формы. При выборе образцов классической музыки надо быть предельно осторожным, чтобы обработанный первоисточник не превратился в вульгарный шлягер.

Поиски оригинальной музыкальной идеи в данном случае «не могут быть произвольными, они всегда должны осуществляться в диалоге с авторскими идеями и опираться на представления о возможности воплощения в аранжировке определённого содержания» [1, с.53]. Лишь хорошо зная, что инструмент может, и понимая, что музыкант сделать должен, возможно добиться осмысленного, художественно оправданного результата. Этим, собственно, и отличается профессиональный подход от любительского.

Создание грамотного аккомпанемента является задачей гораздо более сложной, чем даже исполнение сольных пьес, т.к. требует не только хорошей технической подготовки, но и свободного владения мажорными и минорными тональностями (при совместной игре с вокалистом или духовиком это немаловажно), знания различных вариантов стилевых фактур (дабы не пытаться «соперничать» с уже имеющимся инструментальным набором, а грамотно дополнять его); а также способности свободно и стильно импровизировать.[III]

В отличие от техники фортепианного сопровождения, где главная цель – гармоническое заполнение фактурного пространства, синтезаторный аккомпанемент требует от правой руки более интенсивной ритмической и контрапунктической работы. Существует ряд фактурных приёмов, владение

[II] Популярная музыка – довольно обширное понятие, обозначающее ряд специфических явлений массовой развлекательной музыкальной культуры и включающее в себя джаз, рок- и поп-музыку с их многочисленными стилевыми направлениями.

[III] Можно, конечно, «снять» и сыграть соло дословно, но: 1) гитарные, например, партии совершенно не звучат в исполнении на клавишном инструменте по причине принципиальной разности в звукоизвлечении; 2) крайне редко наблюдается идентичность саунда оригинала и стилевого паттерна, и то, что хорошо в первом случае, во втором может привести к возникновению ритмической и фактурной «грязи». На мой взгляд, наиболее верный путь здесь – это попытаться, сохраняя контуры оригинала, насытить музыкальную ткань импровизационными вставками.

которыми позволяет музыканту создать яркий, насыщенный аккомпанемент, в иных случаях ничем не уступающий оригинальной фонограмме.

Запись музыкальных фонограмм – высшая ступень освоения техники управления синтезатором. Большую сложность представляет собой работа с режимом пошаговой записи, который является одним из самых больших достоинств work station. Она позволяет делать аранжировки, максимально приближенные к оригиналу. И здесь мы сталкиваемся с проблемой прямой зависимости художественного результата от теоретической подготовки студента, от степени развитости его музыкального вкуса.

При планомерном и последовательном включении эстрадно-джазовых элементов в традиционные учебные дисциплины достигаются более значительные результаты в смысле широкоохватности знаний и их практической значимости. Особенно тесно работа с синтезатором связана с предметами историко-теоретической направленности. *Сольфеджио* (развитый музыкальный слух и чувство метроритма, позволяющие воспроизвести по слуху аудиообразец и грамотно записать услышанное, интонационно-ритмическая раскрепощённость, стимулирующая творческую фантазию); *гармония* (систематизированные знания по гармонии – классической и, особенно, джазовой: аккордовая вертикаль, функциональные группы, гармонические обороты, техника гармонизации темы); *анализ* (основные приёмы структурирования пространственно-временного континуума); *история музыки* (связь стиля и времени, формы и содержания, общего и индивидуального).

«Развитие современных направлений искусства – веление времени, и учебный процесс должен включать освоение новых выразительных средств и возможностей» [2, с.69].

Сравнительная краткость курса и отсутствие солидной материально-технической базы на отделении делают невозможным близкое знакомство с *компьютерной* технологией музыкальных аранжировок.

Библиографические ссылки

1. *Красильников И.* Работа со школьниками на основе программ-автоаранжировщиков для музыкальных синтезаторов.// Музыка в школе. 2003, №2.
2. *Зеленев В.* Первый детский открытый фестиваль электроакустической музыки в Москве // Музыка в школе. 2002, №3.

· Jennifer Mishra

Distance Education: The Expanding University

Sharing ideas and experiences has become increasingly easier through the use of technology. E-mail and the world wide web are now commonly used in education to discuss and present ideas to others around the globe. Education has now begun to take this interaction to a new level in the form of distance education. Distance education allows students who are displaced geographically to work together as a class and to share knowledge and experiences.

In this session, I will discuss a music program that has successfully utilized web-based and interactive television models of distance education. I will also discuss software packages such as *WebCT* that host online courses and can facilitate communication in both on-campus and distance education classes. These software tools can be used as supplements to traditional classroom lecture format as well as to host entire web-based courses. In addition to web-based courses, I will describe the Iowa Communications Network or ICN and how it has been utilized in a Master of Music program in the United States.

Growth of Distance Education. Distance education has been in used for decades. In fact, correspondence courses have utilized the mail service to disseminate readings and assignments since the nineteenth century. Mail-based correspondence courses still exist to this day. While information and assignments can be distributed and returned by the students through the mail, the feedback is slow and interaction between the teacher and student is generally minimal and often limited to written comments.

As new technology has advanced it has often been imbraced by educators. In the early twentieth century, radio and recordings were adopted by music educators to disperse information and promote music and music education. The addition of sound was particularly important for music educators it allowed the inclusion of musical materials into the lesson. With the addition of sound, music educators could focus more on the music and were not limited to written communication. In the 1960s, television and video recordings became another tool for teachers seeking to educate students from a distance. The Open University in England started in 1969 and has been very successful utilizing various technologies in distance education. The University of Phoenix has more recently begun to advocate online education.

With new technologies such as radio and television, the amount and type of information that could be distributed to the students greatly increased. However, interaction between student and teacher was still limited. Much of the correspondence with the teacher was still accomplished by mail in the form of written assignments

and there was no format for interaction between students in the class. Limited interaction has always been one of the major drawbacks in distance education.

With the increase in computer technology, the possibilities for distance education have become more numerous. One of the major advancements in distance communication has been e-mail. While still primarily word-based, the student and the teacher can interact much faster than with traditional mail services. Not only can students and the teacher be in closer contact, assignments can be easily submitted electronically and returned with feedback.

Multimedia courses can also be designed – taking advantage of the world wide web. Static information both written and graphic could be supplemented with video and audio clips allowing the students to observe the teacher and classroom materials. Streaming made video and audio clips more efficient and of better quality. Internet 2, while not yet widely available will increase the quality and speed of the video material eliminating the lag time often associated with web-based video interaction. Though video on the web is not yet the caliber of televised courses, web-based classes have an advantage over televised courses. Web-based courses are able to utilize simultaneous (synchronous) communication.

Simultaneous communication allows students and teacher to interact in real-time. Web cameras allow for video conferences and while still limited to the written word, chat rooms can be utilized for immediate feedback and discussion not only between a student and a teacher, but between the various students in the class. Real-time class discussion between students, separated geographically, at last became possible.

ICN US map

A Model of Distance Education. In today's educational world, the term "distance education" is often equated to web-based courses. My students are currently completing an online course while I am in Russia. There are also alternatives to online distance education classes. One alternative is the Iowa Communications Network or ICN. This fiber-optic network which became operational in 1993, was an ambitious program undertaken by the state of Iowa in the United States to unite rural farming communities.

ICN Iowa Map PDF

749 specially equipped television-studio classrooms were built into public schools, community colleges, universities, hospitals, libraries, national guard armories, and government offices across the state.

In the ICN format, the teacher broadcasts from one location and students can see and hear not only what the teacher broadcasts, but can also see and hear other students in distant classrooms receiving the broadcast. All classrooms are equipped with a touch screen computer which controls the system and allows the teacher to control what the students view. Video cameras in the classroom allow views of the

teacher, the students in the classroom, and an overhead camera displays written documents and teacher longhand. Students each have a microphone that is tied to the video cameras. When the student keys the microphone, the camera focuses in on the student wishing to speak. Most classrooms are also equipped with fax machines, video recorders, slide projectors, audio systems, and computers with internet access. As the ICN relies on a fiber-optic network, video interaction is accomplished without the annoying delay that still often accompanies web-video.

Window to the World Video

UNI SoM Distance Education

Master of Music Degree at UNI. The University of Northern Iowa began offering a Master of Music degree in Music Education over the Iowa Communications Network in 1993. At that time a handful of universities in Iowa were offering graduate degrees in music education including UNI, but enrollment in UNI's program was low. The population of Iowa tends to be spread out geographically and few music teachers were within comfortable commuting distance of the university. The benefits of offering a distance education program over the ICN was immediately apparent to the music department and the Master of Music degree in Music Education was among the first to be offered over the ICN. Since 1993, over a hundred graduate students have participated in courses offered over the ICN through the music department at UNI.

The ICN program is popular not only because the format allows students removed from the campus to attend classes, but also because the program was designed primarily for practicing teachers pursuing a masters degree. Students participate in a three-year course of study with classes scheduled in the evenings and during the summer sessions. This allows teachers to continue working while taking classes.

The degree program consists of required courses in music theory, history, and research and bibliography. These courses are taken by all music graduate students at UNI, regardless of their emphasis. The music education courses taken by the students include: an overview course called Foundations of Music Education, Research in Music Education, Music Psychology, Writing Music Curriculum (SMA), and Developments and Trends in Music Education.

Disadvantages in Distance Education. While the ICN captures the interactions of a classroom environment to a large extent, there are limitations to the system and other negative aspects to participating in a degree program offered over the ICN. Many of the disadvantages to participating in a degree program over the ICN are common to other distance education formats. The major drawback is still the lack of communication and socialization between the students outside of class time. The ICN allows students and teachers to interact with a great deal of freedom during class, but the broadcast times are limited and do not allow students to interact without

teacher management. Further, everyday classroom occurrences such as handing out assignments and course materials, collecting assignments, giving tests, and allowing for after-class discussions and questions become tasks that need extensive planning when students are geographically separated from the teacher. Distant students are also at a disadvantage in that few have access to a university library designed for research. The University of Northern Iowa has acknowledged the limitations and disadvantages to distance education programs and have surmounted many of the problems.

Overcoming Limitations. Reduced library access is one of the drawbacks of distance education courses. With an increasing number of full-text articles being placed online, students have greater access to research materials. For my research students, the most helpful electronic databases have been the *International Index to Music Journals* and more recently the Grove Dictionary of Music Online.

IIMP

The *International Index to Music Journals* allows students to access articles published in journals that until recently have been available only on-campus. Now, many journal articles on music education research, music psychology, music therapy, and music pedagogy can be accessed digitally by the students from their homes.

Grove

The *Grove Dictionary of Music and Musicians* is a large collection of information consisting of 29 volumes owned by the library. A large amount of information about composers, performers, pieces of music, etc. is now available online and can be accessed by the students from home. Very recently, UNI library has began purchasing completely electronic books. Student may read this book from their computer screen or print it out at home. At UNI, students are allowed access to all electronic library databases and online catalogues. In addition, books and articles belonging to UNI can be requested and are mailed directly to the student. The library at the University of Northern Iowa has worked hard to enable students to have remote access to the library for research. However, there are still many sources that are not easily accessible by distance education students.

The implementation of on-campus, summer courses serves two purposes in the Masters program at UNI. Students live on campus and have full access to the library. The second benefit to on-campus courses is social. Students are able to bond with each other and the teacher to a greater extent while participating in on-campus classes. The students live on-campus for one month of intensive study, allowing the students to focus on school and participate in important discussions.

One other disadvantage to teaching students who are not physically in the room is practical. It is very difficult to conduct tasks that are commonplace in a traditional classroom, but become difficult with students who are distanced from the teacher, such as distributing and collecting tests and assignments. The web, especially

published online course management software, has helped overcome the practical issues in conducting a distance education class.

WebCT Discussion

Courseware Tools. In recent years, online course management software has become more prominent in colleges and universities throughout the United States. Two of the most popular of these systems are *WebCT and Blackboard. WebCT* has been used to supplement graduate courses taught over the ICN as well as to expand communication among students on-campus. Online software tools exist to allow instructors to easily create an online presence for their classes. No html or other programming skills are required, with course creation usually being handled through the instructor completing form-based templates to develop a professional looking image. Most of the commercially available online course software have similar features which typically include areas for general course details such as the syllabus and instructor contact information; communication tools which can be used to create discussion boards, chat rooms, and to email students; the ability to create online tests and keep grades in an online grade book; templates to easily create links to web resources; and tools to allow teachers and students to easily share documents and other media. In both the distance learning and traditional settings, the course management software has been utilized to facilitate communication and collaboration, expand and provide greater access to resources, and implement accountability for students and instructors.

Communication and Collaboration. The Discussion tool in *WebCT* has proved particularly useful in the courses to supplement classroom discussions as well as enabling students to upload assignments and *PowerPoint* presentations. The instructor, as well as the other students, can respond to the Discussion postings, giving feedback and even grading the assignment online. Students recently involved in the course *Developments and Trends in Music Education,* were assigned various philosophical readings and wrote personal reactions to the readings that served as the basis for class discussion. These reactions were posted on the web using the *WebCT* Discussion. As the postings to the Discussion groups are public postings, other students in the course could read the reaction and respond to the student. Responses were threaded to allow others to follow the line of thought and contribute to the discussion.

In an online course, the Discussion tool is an asynchronous (not simultaneous) form of online communication that can replace some of the student interaction missing in a distance education class, while allowing for additional, in-depth, discussion outside of the classroom setting in a traditional (on-campus) course.

Chat Room discussion differs from the discussion groups in that it is synchronous (simultaneous) which allows an online course to have real-time interactions between students as in a class setting. The Chat Room tool can be used to support additional group discussions in on-campus classes or ICN classes where students meet or is very effective in situations where class discussion is absent, such as with an entirely online class.

WebCT Quiz

Another tool that has been very useful in a distance education course has been *WebCTs* Testing tool. Though the ICN allows the teacher to monitor students during testing, disseminating and collecting the tests can be problematic when students are distanced from the teacher. The flexibility of the Testing tool on *WebCT* allows the instructor to customize the test in many different ways. The test may consist of questions where the student selects the correct answer from many or the questions may require the students to write an essay. The computer can be programmed to grade the exams or email the answers to the instructor for grading. Tests can be timed or offered only on certain computers to reduce the possibility of cheating and the instructor can limit the time frame during which the test is available. The instructor can also develop a set of possible questions from which the computer can randomly select.

While I am here in Russia, my graduate students in a Music Psychology class are taking tests online. Sometimes I have written a question and the students must select the correct answer, other times the students must write the correct answer in the space provided. The computer grades most of the questions, but I have chosen to grade some of the questions, so the computer sends me each student's answers in an email. I can grade the tests from here.

Disseminating readings and class handouts can be problematic in a distance education setting. Using the web, written assignments and readings can be downloaded and printed on the student's own computer. Students have instant access to printed information and reliance need not be placed in the postal service. Because *WebCT* is a password protected environment, readings that, because of U.S. copyright issues cannot be posted directly on the web, can be disseminated online.

Conclusions. While the ICN format is difficult to implement without considerable financial backing, it is an alternate way of approaching distance education. As more and more universities consider offering distance education courses, the positive and negative aspects of various models should be considered. The ICN format does have drawbacks in comparison to a traditional classroom setting. The classroom interaction has been greatly improved with the ICN, but still does not compare with the interaction that takes place in a traditional classroom. The ICN has many advantages over other distance

education models such as classes that are offered completely online. Primarily, the ICN allows for face-to-face, real-time, interactive communication between the teacher and the students and between the students in the class. The ICN as well as other distance education programs allow expanded access to universities. The university is expanding. Soon everyone will have access to a university regardless of where they live.

А.А. Козлова

Internet-технологии в современном музыкальном образовании: средства и методы

Использование Internet-технологий в образовании становится актуальной темой в разработке новых подходов к обучению. В 1999 году создана «Концепция формирования информационного общества в России», в которой обозначен один из путей перехода России к информационному обществу - *информатизация всей системы общего и специального образования*, где важную роль должны сыграть культурно-информационные центры, электронные библиотеки. Одной из главных задач для реализации концепции является «обеспечение сферы информационных услуг духовным содержанием, отвечающим российским культурно-историческим традициям», решение которой должно «обеспечить передачу новому поколению всего многообразия российской культуры». [1] Так, например, московским центром Интернет образования создан и поддерживается электронный журнал «Вопросы Интернет образования», посвященные вопросам использования Internet-технологий в обучении различным предметам,[2] проводятся дистанционные курсы «Использование Интернет-ресурсов в образовании».[4] Организована конференция «Информационные технологии в образовании», одна из секций которой посвящена использованию телекоммуникационных технологий в открытом образовании.[3] Все это свидетельствует о потребности внедрения Internet-технологий в образование в целом, но, к сожалению, не достаточно разрабатывается тема использования телекоммуникационных технологий в музыкальном образовании.

На международной научно-практической конференции «Современное музыкальное образование – 2002», в секции «Новые информационные технологии в музыкальном образовании сотрудником

псковского областного информационно-ресурсного центра при комитете по культуре был представлен проект сайта «Виртуальная школа искусств»[1], целью которого является «информационная поддержка музыкально-художественного образования в российских регионах»[5].

Созданы многочисленные музыкальные Интернет-ресурсы, содержащие информацию о композиторах, произведениях, направлениях, вопросам сочинения музыки (в том числе и компьютерной).

И, тем не менее, одной из актуальных проблем современного музыкального образования является с одной стороны недостаточная информированность музыкантов о новых разработках, научных исследованиях, которые ведутся в многочисленных образовательных учреждениях не только в нашей стране, но и зарубежом, необходимость в поиске литературы (в том числе нотные издания), и с другой стороны потребность в расширении границ своего образования.

Общепризнано, что современные компьютерные телекоммуникации способны обеспечить доступ к разнообразной учебной информации наравне, а иногда и гораздо эффективнее, чем традиционные средства обучения. Однако это, в свою очередь, не гарантирует достаточно высокий уровень усвоения этой информации, а, следовательно, – качества обучения. Ввиду особенностей системы музыкального образования, ее преимущественно индивидуального обучения, а именно необходимость непосредственного контакта с преподавателем в обучении таким творческим специальностям как исполнительская и композиторская, является актуальным разработка и создание новых педагогических технологий, новых методов и форм организации учебной работы, основанных на коммуникационных средствах взаимодействия. Основной задачей такого обучения является повышение эффективности традиционных методов обучения музыке с привлечением современных средств информационных технологий. Выбор формы преподнесения материала будет определяться конкретными видами занятий, содержанием курса и ролью преподавателя в нем.[6] К принципам взаимодействия между преподавателем и учащимися можно отнести: пассивный – обучение опирается на информационные ресурсы, предполагает самостоятельную работу; интерактивный (параллельный) – одновременное или последовательное взаимодействие учащихся, как с преподавателем, так и друг с другом; принцип полной замены преподавателя – включает в себя оба предыдущих, актуален в том случае, если обучение не представляется возможным в силу различных объективных причин (географической

[1] www.artschool.pskov.ru

удаленности, неспособности присутствовать на занятиях по причинам здоровья).

На основе вышеизложенных принципах можно классифицировать несколько методов обучения музыкальным дисциплинам, критерием которых будет являться степень взаимодействия между преподавателем и учащимися:

– методы обучения посредством взаимодействия обучаемого с образовательными музыкальными ресурсами при минимальном участии преподавателя и других обучаемых. Материалом для обучения могут выступать мультимедийные образовательные ресурсы, например, электронные библиотеки, энциклопедии, нотные архивы, музыкальные антологии, виртуальные музеи (в том числе музеи музыкальных инструментов), каталоги обучающих музыкальных программ, электронные пособия (размещенные на сервере образовательного учреждения), разработанные в виде учебного курса с приложенными к нему тестовыми заданиями. Этот материал может либо сопровождать лекции преподавателя, либо является базой для самостоятельного изучения курса по **музыкальным историко-теоретическим дисциплинам**. При грамотно структурированной организации и хорошей технической поддержке эти дисциплины могут быть целиком предоставлены на самостоятельное изучение, и включение преподавателя может происходить в виде консультаций и для итоговой аттестации. Такой ресурс должен включать в себя не только текстовую, графическую, аудио и видео информацию, но и специально разработанные программы для обработки и самопроверки знаний обучающихся по определенному предмету (например, музыкальная викторина, тестовые задания, итоговые вопросы по материалу курса с в виде творческих работ и т.п.);

– метод индивидуализированного обучения, для которого характерны взаимоотношения студента и преподавателя или одного студента с другим студентом. Посредством таких технологий как электронная почта создается возможность диалога между участниками учебного процесса. Этот метод целесообразно использовать при обучении любым музыкальным дисциплинам, т.к. они частично заменяют непосредственный контакт;

– методы, в основе которых лежит предоставление материалов преподавателем или экспертом. Эти методы, свойственные традиционной образовательной системе, получают новое развитие на базе современных информационных технологий. Проведение электронного семинара в виде представленных статей и возможностью взаимосвязи между участниками, возглавляемого ведущими специалистами в области музыкального образования, дистанционных мастер-классах выдающихся музыкантов-

педагогов[11]. Такие методы особенно полезны в занятиях по **исполнительскому мастерству**, а также **в обмене опытом** между педагогами не только разных образовательных учреждений, но и стран;

– методы, для которых характерно активное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса. Интерактивные взаимодействия между самими обучающимися, а не только между преподавателем и обучающимися, становятся важным источником получения знаний. Развитие этих методов связано с проведением учебных коллективных дискуссий и конференций. Так, например, участие в видеоконференциях, проводимых между территориально отдаленными субъектами, телеконференциях, позволяет всем участникам дискуссии обмениваться сообщениями как в синхронном, так и в асинхронном режиме, что имеет большую дидактическую ценность.

Библиографические ссылки

1. Сайт www.eidos.ru - Концепция формирования информационного общества.
2. Сайт электронного журнала «Вопросы Интернет образования» №1-15 http://center.fio.ru/vio/vio_site/default.htm
3. Материалы конференции «Информационные технологии в образовании» www.ito.su/index.php
4. Сайт московского центра дистанционного обучения http://center.fio.ru/info.htm
5. *Наконечная М.В.* Виртуальная школа искусств «Времена года» // Материалы международной научно-практической конференции «Современное музыкальное образование – 2002», СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002
6. Средства дистанционного обучения. Методика, технология, инструментарий / Агапонов С.В., Джалиашвили З.О., Кречман Д.Л., Никифоров И.С., Ченосова Е.С., Юрков А.В. / под ред. З.О. Джалиашвили. – СПБ.: БХВ-Петербург, 2003

Е.О. Назарова

Дистанционные образовательные технологии как фактор международного сотрудничества музыкантов-педагогов

[11] Опыт внедрения таких занятий имеется в училище им. Гнесиных. Адрес материалов, расположенных на сайте училища в разделе «Дистанционное образование» www.gnesin.ru.

Развитие мирового сообщества в начале XXI века характеризуется всеобщей направленностью на информатизацию различных сфер человеческой деятельности. В современном информационном обществе международное положение страны и ее культуры все в большей степени определяется долей представительства в глобальном информационном поле. Потребностями социума в информатизации, необходимостью адаптации личности к окружающим условиям жизнедеятельности обусловливаются преобразовательные процессы в системе образования. Стремительное внедрение средств информационных и коммуникативных технологий способствует формированию новой обучающей среды. Задача интеграции России в единое мировое образовательное пространство предполагает активную реализацию новейшей педагогической парадигмы. «Мировые тенденции, сложившиеся в сфере образования, неизбежно ведут к превращению образовательной сферы в открытую информационную систему. Многие страны видят дальнейшее развитие национальных образовательных систем в нарастающем использовании открытых и дистанционных технологий, что обеспечивает процессы интернационализации образовательной деятельности» [2, с.5]. В итоговом документе встречи Министров образования стран «Большой восьмерки» (Токио, 2000) подчеркивается, что стремительное распространение «информационных технологий, способствовавших появлению и массовому распространению за последние годы спутниковой связи, Интернет, усилил позиции открытого образования как средства международного общения» [Там же].

В современной России одним из стратегических направлений политики образования провозглашается активная разработка дистанционных образовательных технологий. Дистанционной считается «синтетическая, интегральная, гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и технических средств, которые применяются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, диалогового обмена между преподавателем и обучающимся, причем процесс обучения в общем случае некритичен к их расположению в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению». [1, с.64]. Использование новых информационных технологий предусматривает в силу существования социокультурных и педагогических традиций поиск оптимального их соотношения со стандартными возможностями получения образовательных услуг. Дополняя и обогащая традиционное обучение, введение инноваций должно быть ориентировано не только на формирование опыта познавательной деятельности (как репродуктивной, так и творческой), но и на развитие мотивационно-ценностных отношений, общей и профессиональной культуры

личности. Современное общество ставит перед педагогической системой проблему обеспечения каждому человеку свободного, открытого доступа к образованию на протяжении всей жизни, исходя из его собственных интересов, способностей и потребностей. Возможность образования на базе компьютерных, телекоммуникационных и других технологий в системе дистанционного обучения позволяет осуществлять широкий доступ к образовательным ресурсам, что, в целом, содействует гуманизации данной сферы. Внедрение дистанционных образовательных технологий требует решения целого комплекса задач, в числе которых:

– Нормативно-правовое обеспечение.

– Финансирование дистанционного обучения; создание материально-технической базы для осуществления этого вида педагогической деятельности.

– Организация и управление учебным процессом; проведение адекватных организационно-педагогических мероприятий с учетом специфических условий конкретного учебного заведения и специальности.

– Дальнейшее развитие научных исследований в этой области.

– Учебно-методическое обеспечение, формирование инструментария дистанционного обучения:

- проектирование дистанционных курсов по дисциплинам учебного плана; создание и практическая реализация авторских образовательных программ;
- разработка, производство и распространение учебной продукции нового поколения не только на традиционных, но и на современных носителях информации (аудио-, видеоучебники и электронные пособия, обучающие радио, телепередачи, Интернет-технологии и др.);
- выявление новых форм организации самостоятельной работы;
- предоставление дополнительных образовательных услуг (в том числе в системе довузовской подготовки) на основе современных возможностей доступа к педагогической информации.

– Подготовка квалифицированных научных и педагогических кадров, способных использовать в своей профессиональной работе достижения информационных технологий; целенаправленное обучение, переподготовка и повышение квалификации сотрудников образовательных учреждений с учетом их информированности, специфики преподаваемой дисциплины и характера мотивации.

– Рекламно-пропагандистская деятельность.

Новые информационные технологии в настоящее время уже стали реальным достоянием музыкальной культуры и фактором ее развития. Неизбежным следствием этого процесса является обращение музыкальной педагогики к достижениям научно-технического прогресса.

Внедрение дистанционных технологий в сферу музыкального

образования может способствовать активизации международного сотрудничества музыкантов-педагогов, так как их использование:

– содействует интеграции музыкального образования в мировое информационное пространство;

– помогает расширению профессиональных контактов, делает ускоренным и более доступным процесс обмена научной и педагогической информацией с зарубежными коллегами территориально удаленных стран;

– позволяет осуществить обучение в соответствии с международными нормами, создает дополнительные формы получения образования;

– обеспечивает свободный доступ учащихся и преподавателей к мировым культурным и образовательным ресурсам. (Информационные продукты, созданные в одном из образовательных учреждений, становятся открытыми для всего образовательного сообщества, что создает возможность использования лучших педагогических разработок в учебном процессе);

– расширяет возможности работы над совместными научными и творческими проектами.

Библиографические ссылки

1. *Джаманкулов Ж.М.* Система дистанционного обучения в Кыргызском государственном национальном университете // Открытое образование. – 2002. – №1. – С.63–70.
2. Решение всероссийской научно-практической конференции «Открытое и дистанционное образование в России: накопленный опыт и перспективы развития» Москва, 26 июня 2002 // Открытое образование. – 2002. – №4. – С.4 –10.

В.Я. Бойко

Что открыл мне компьютер (из наблюдений)

С компьютером и музыкальными программами я познакомилась только на 1-м курсе магистратуры факультета музыки РГПУ имени А. И. Герцена. Моим основным инструментом было фортепиано, но мне всегда хотелось как можно больше узнать о новых инструментах, новых тембрах, услышать несуществующие в природе звучания.

Сначала это был даже не компьютер, а синтезатор CASIO (одна из ранних

версий). Изучая его, я узнала, что существует много необычных и красивых звучаний (например, «звуки дождя», «гоблины», звучание «кристаллов», различные звуковые сочетания флейты со струнными и фортепиано, с флейтой, различные синтетические голоса. Он также помог мне прослушать все ударные и оркестровые инструменты.

Но синтезатор имеет ограниченные возможности, т. к. это уже «готовый продукт», в него нельзя ничего «добавить». Например, можно записать произведение, которое длится всего 3-15 минут, так как синтезатор, обычно, содержит небольшое количество памяти. А также часто не удовлетворяет исполнителей количество дорожек (в CASIO их всего 6, т. е. можно записать только 6 инструментов).

Современный музыкальный компьютер даёт возможность не только расширить средства записи звуковых фрагментов, но и сделать их неограниченными. Изучая такой компьютер, я узнала, что он позволяет создавать аранжировки и музыкальные композиции с помощью программ-секвенсоров, работать с нотно-издательскими программами, т.е. с музыкальными редакторами нотного текста, осуществляет звукорежиссерскую деятельность, а также позволяет реставрировать старые записи (с кассет, пластинок и т.д.). Компьютер способен также синтезировать звук и электронную музыку, интерактивные исполнительские системы, системы управления партитурой в реальном времени.

Компьютер расширил, на мой взгляд, круг возможностей и для композитора. Когда композитор сочиняет музыку для оркестра, он располагает довольно большим набором инструментов, но, к сожалению, набор этот ограничен (компьютерные средства дают возможность создания новых тембровых окрасок традиционных оркестровых инструментов). Чтобы хоть как-то обойти это ограничение, с начала позапрошлого века композиторы стали придумывать различные тембровые миксы. Вначале выбирались наиболее естественно сливающиеся тембры инструментов, а впоследствии стали появляться всё более необычные сочетания. Кроме того, разрабатывались новые исполнительские приёмы. Некоторые композиторы для расширения тембровой палитры пытались использовать различные звучащие предметы. Так, например, Н.А. Римский-Корсаков однажды ввёл в оркестр набор «настроенных стаканов», а «настраивались» они с помощью воды.

С появлением компьютерных технологий композитор получил возможность создавать и использовать (при наличии необходимого персонального оборудования) звук *любого* тембра. Современные технологии снимают все принципиальные тембровые ограничения:

ограничивающими факторами теперь могут быть только возможности того или иного персонального оборудования, умение композитора ими пользоваться и, конечно, его творческая фантазия.

При создании музыкальных композиций с помощью компьютера композитор в простейшем случае имеет в своём распоряжении набор тембров, предоставляемый звуковой картой или внешним звуковым модулем (их можно использовать вместе). Как правило, звуковая карта содержит не менее одного «банка» (инструментального набора) из 128 тембров, а довольно часто количество таких «банков» возрастает до 5-7 и даже более. Если композитору не хватает этих тембров, он может увеличивать количество инструментов и звуковых карт, «загружать» в существующие инструменты новые звуки и банки звуков. Компьютерные программы (вместе со звуковыми картами) дают музыканту гораздо большие возможности и удобства управления, чем традиционные средства (допустим, синтезаторы), и поэтому позволяют за меньшее время достичь лучшего результата.

Компьютер предоставил возможность доступа к ресурсам Интернет, что позволило находить все необходимые материалы, не выходя из дома. Научиться пользоваться ресурсами Интернет не так сложно, а в результате можно получить очень большой выигрыш в эффективности и скорости работы, не говоря о времени и силах, затраченных на поездки по библиотекам и книжным магазинам. По тематике навигации в Интернете сейчас можно приобрести очень много хороших и нужных материалов.

А применение компьютера в сфере музыкального образования весьма облегчит работу педагога. Он с успехом облегчит педагогу выполнение рутинных операций (например, проигрывание музыкального диктанта и его проверку), позволит увлечь ученика яркими игровыми формами взаимодействия, которые могут быть легко достигнуты при разработке соответствующих приложений.

Причём педагог может разработать такие приложения сам, учитывая специфику своей методики преподавания, так как для этого не требуется каких-либо специальных знаний алгоритмов программирования. Достаточно хотя бы немного владеть мультимедийными средствами разработки типа Macromedia Director или такими стандартными средствами, как HTML и JavaScript. В последнем случае становится возможным организовать интерактивное обучение через Интернет вместо традиционных занятий в музыкальной школе. Не исключено, что этого вполне можно ожидать в ближайшем будущем. Свобода владения всеми возможностями компьютера должна принести радость музыкантам, познавшим тайны этого инструмента.

Е.Л. Топоркова

Музыкально-компьютерные технологии в культурологическом аспекте

Существует мечта, которая возбуждает в человеке его активность, ведет его вперед к достижению реальных целей, мобилизует его чувства и волю.

Д.И. Писарев

В наше время, в начале XXI века – века поисков и инноваций, технический прогресс неумолимо движется вперед. С появлением вычислительной техники (2-ая половина XX века) музыкальное искусство стало развиваться на принципиально другом уровне. Для нынешнего, Нового музыкального искусства XX-XXI вв. основным тезисом является объединение разнообразных стилей, направлений и форм визуального и акустического искусства (кино, живопись, скульптура, музыка), где они в общем и целом создают новое пространство. Звук (тембр), сопровождается образом, образ, сопровождается звуком. (Фестиваль аудиовизуальных искусств «SCOPETON 2003»). Если десять лет назад, подавляющее большинство пользователей, не могли и мечтать о новых электронных музыкальных инструментах, то теперь появляются все более новые, усовершенствованные синтезаторы, музыкальные компьютеры, предлагается профессиональное звуковое оборудование для театров, кинотеатров, стадионов, концертных залов, домашних звукозаписывающих студий, где каждый может испытать на себе современный уровень развития «нового измерения» цифрового моделирования, а также, попробовать себя в этом новом «виде искусств»: в рамках специализированных выставок, на фестивалях, в специализированных клубах и т.д.

Неоднократно ставились вопросы и обсуждались такие проблемы, как:

- какое место занимают музыкально-компьютерные технологии в структуре человеческих стремлений, порывов, в структуре общечеловеческих достижений?
- как связано искусство музыкального компьютера (электронно-вычислительная машина) и многозначность, образность мировосприятия человека в широком контексте культуры?
- человек-творец и бездушная ЭВМ?
- Как это явление повлияет на будущее современной культуры?

– Что будет дальше?
– К чему это приведет? (традиционно русский вопрос: – к чему стремится лермонтовский парус)?

Эти вопросы становятся в ряд с вечными вопросами человеческого бытия. Во взаимоотношениях людей искусства существует нетерпимость, некое господство школ, ведутся бесконечные споры о «живом» и «мертвом» звучании электронных и акустических инструментов.

Искусство музыкально-компьютерных технологий – это явление сегодняшней действительности. Мы живем уже с этой реальностью. Не поднимая вопросов, которые всегда остаются открытыми, можно только попытаться наметить, домыслить новые пути развития.

Осмысливая музыкально-компьютерные технологии в культурологическом аспекте, попробуем превратить, непривычным для нас образом, частное, бытовое явление – *музыкальный компьютер* – в историко-культурный символ времени. Мы получим одну из «моделей человека современной культуры, особый тип музыканта–универсала, аккумулирующего в себе знание теоретических и практических дисциплин, а в широком смысле – и мастера, и мыслителя. По идеальной формуле, такой музыкант должен не просто хорошо играть, владеть языками (чтобы читать современную литературу, черпать информацию о современной зарубежной музыкальной науке), он должен разбираться в информационных технологиях, быть в курсе уникальных нетрадиционных музыкальных инструментов, то есть быть в курсе экспериментальной музыки, разбираться в инструментоведении, хорошо ориентироваться в истории музыки и вообще в истории культуры.

Обобщая выше сказанное, можно придти к выводу, что *музыкальный компьютер* можно рассматривать, как платформу для разработки новых проектов, так и для модернизации старых, в помощь музыканту–универсалу. А это – огромное поле для самовыражения, где возникают новые перспективы.

А. Камерис

Методические рекомендации в преподавании программ-секвенсоров для музыкантов

Существует множество изданных программ по изучению тех или

иных музыкальных секвенсоров. Однако большинство из них написаны без учета аудитории, для которой они могут быть предназначены. Мы считаем, что для начального изучения программ большинство методик «сплошного» ознакомления с секвенсерами не всегда конструктивны. В данной работе мы хотели бы предложить свой порядок ознакомления с музыкальными программами типа «Cakewalk», «Sonar», «Midisoft studio» педагогов музыки. Следует отметить, что наши рекомендации касаются методического порядка усвоения программы.

Выделим основные, на наш взгляд, части при изучении музыкальных секвенсоров:
– настройка MIDI-аппаратуры;
– создание – сохранение – открытие файла;
– запись – воспроизведение – перемещение по сонгу;
– усвоение главного и побочных окон (interface);
– редактирование;
– изучение принципов работы микшера;
– перевод MIDI информации в аудио формат;
– запись голоса с помощью микрофона;
– работа с аудио эффектами;
– запись компакт диска;
– работа с контролерами;
– работа с MIDI-эффектами.

На разделе настройки аппаратуры мы бы хотели остановиться подробнее. Уточним, что необходимость в настройке музыкального компьютера так же необходима, как настройка любого музыкального инструмента. Отметим, что MIDI клавиатура – это инструмент с помощью которого можно ввести, передать информацию (команды) либо сразу в синтезатор, либо, как в нашем случае, через компьютер в синтезатор. Роль компьютера – промежуточная. Он с помощью программы-секвенсера записывает, сохраняет и воспроизводит MIDI-информацию, которую мы вводим. Далее, более подробно, будем рассматривать именно этот вариант.

ВВОД информации происходит с помощью проводов, соединяющих MIDI-клавиатуру с компьютером через звуковую карту. Отсюда следует, что информация ВЫХОДИТ (MIDI OUT) из MIDI-клавиатуры и ВХОДИТ (MIDI IN) в компьютер. При объяснении следует особо подчеркнуть, что цифровая информация не имеет никакого отношения к звуковой, и знакомый вид фортепианной клавиатуры всего лишь сделан для удобства. (Точно так же, как обычная клавиатура для введения текста в компьютер получила изображение от своего прообраза – печатной машинки). Говоря музыкальным языком, нажимая на клавиатуре ноту «до» первой октавы,

компьютер принимает эту ноту в цифровом виде. Для того, чтобы компьютер мог получить MIDI-информацию, нужно выполнить следующие действия:
– вставить MIDI шнур в разъем MIDI-клавиатуры с надписью MIDI OUT (информация ВЫХОДИТ);
– вставить другой конец того же MIDI-шнура в разъем звуковой карты с надписью MIDI IN (информация ВХОДИТ);
– включить компьютер;
– включить MIDI-клавиатуру;
– запустить программу – секвенсор;
– в MIDI настройках секвенсера, в списке «вход MIDI-информации» (MIDI IN) выбрать вход, от которого получает MIDI-информацию MIDI вход звуковой карты (информация ВХОДИТ);
– выбрать трек, дорожку которая будет принимать информацию;
– включить запись (RECORD);
– ввести информацию, нажимая клавиши;
– выключить запись (STOP RECORD).

Нужно понимать, что запись идет без звукового контроля, "в слепую". Чтобы воспроизвести звук, информация должна ВЫЙТИ (MIDI OUT) из компьютера и ВОЙТИ (MIDI IN) в синтезатор, который в свою очередь выполняет команду, берёт ноту и отправляет ее на выход к акустическим системам или к наушникам. Что надо сделать, для того чтобы послушать то, что мы играем на MIDI-клавиатуре или то, что записали с помощью секвенсера? Для того чтобы перевести цифровую, MIDI-информацию в звуковую, выполним следующий алгоритм:
– в MIDI настройках секвенсера в списке «выход MIDI-информации» (MIDI OUT) включить выход, который идет к синтезатору;
– в треке (дорожке) выбрать из списка «MIDI выход» (MIDI OUT) выход к тому же синтезатору;
– в треке (дорожке) выбрать канал (1–16) по которому будет поступать информация в синтезатор;
– в треке (дорожке) выбрать инструмент, с помощью которого синтезатор прозвучит MIDI-информацию.

В случае синтезатора звуковой карты:
– включить в настройках звуковой карты «воспроизведение» звуковое устройство с надписью MIDI;
– включить наушники или колонки;
– нажать клавиши или включить в секвенсере «воспроизведение» (PLAY).

В случае внешнего синтезатора:
– вставить MIDI-шнур в разъем звуковой карты с надписью MIDI OUT

(Информация ВЫХОДИТ);
– вставить другой конец того же MIDI-шнура в разъем синтезатора с надписью MIDI IN (Информация ВХОДИТ);
– включить синтезатор;
– включить наушники или колонки;
– нажать клавиши или включить в секвенсер «воспроизведение» (PLAY).

Мы выбрали изучение "механических" приемов неслучайно. На практике мы часто сталкиваемся с тем, что школы укомплектованы разными компьютерными классами. Потому, необходимо научить педагогов справляться с процессом записи и воспроизведением музыки на том (в каждом отдельном случае разном) оборудовании, которое они на сегодняшний день имеют.

В качестве музыкальных примеров мы бы рекомендовали брать уже написанные и хорошо знакомые им музыкальные произведения. Благодаря этому, слушатели сосредоточены только на усвоении программы.

И.О. Товпич

Возможности комплексного обучения музыке с использованием новых технологий для развития творческого потенциала

В условиях быстро изменяющихся социально-экономических и политических отношений происходит снижение интереса к искусству, к музыкальному искусству в частности, и, как следствие, к падению престижа музыкального образования.

Решение этой проблемы, несомненно, заключено в поиске новых педагогических технологий, которые позволят оптимизировать учебный процесс для приобщения каждого к высокотехнологической соответствующей времени и высокохудожественной человеческой деятельности. Настоятельно необходимо совершенствовать технологии обучения музыкальным дисциплинам, создавать музыкальные программы, которые позволили бы гибко и разносторонне использовать богатый педагогический инструментарий традиционного обучения музыке и безграничные возможности компьютера. Всеобщая компьютеризация кардинально изменила психологию ребенка. Как показывает опыт, дети, правильно обученные основам информатики, любую деятельность связывают с компьютером, и эта тенденция будет усугубляться.

Компьютеризация музыкального образования может стать необходимой мотивацией обучения музыке современного ребенка.

Речь не идет о полной замене педагога компьютером, а о создании адекватных учебному процессу обучающих компьютерных программ. Необходимо совершенствовать комплексное обучение, в которое компьютерные технологии будут выполнять свои вспомогательные и организующие функции. Такая технология комплексного обучения позволит выстроить универсальный обучающий комплекс, при котором один и тот же художественный материал рассматривается и пропускается через большое количество различных видов деятельности, затрагивая зоны действия смежных дисциплин. Это способствует активизации детей: одних легче привлечь через эмоциональные переживания, других — через сказочные или жизненные ассоциации и высказывания своих мыслей, третьих — через ритмическое движение, четвертых - через совместное действие...

Современная технология обучения должна быть технологией правильно организованной нагрузки. Организовать нагрузку помогают различные педагогические способы воздействия, направленные на один результат. Важно скоординировать как можно больше заданий на разные виды памяти, внимания, деятельности, временные нормы, на разные вкусы и т.д., чтобы на единицу учебного времени приходилось как можно больше способов воздействия. Это позволит исключить пассивную созерцательность, механическое запоминание и будет являться оптимальным средством против утомления, которое наступает тем быстрее, чем однообразнее учебный труд и ниже эмоциональный тонус. Располагая максимально большим арсеналом самых разных педагогических средств, педагог в практической деятельности, в непосредственном процессе обучения конкретного человека может выбрать ту самую эффективную и необходимую форму воздействия, которая даст более быстрый, легкий, а, значит, успешный способ обучения. Компьютерные база всевозможных педагогических методов, приёмов, рекомендаций, направленных на достижение конечного результата, может обеспечить оперативность подбора эффективного педагогического воздействия.

Для более успешного управления деятельностью учащихся полезны задания с малыми дозами, порциями, когда каждая из них включает в себя одну логическую единицу. Проверка таких заданий становится постоянной и сплошной, что открывает возможность контролировать не только результат усвоения, но и сам процесс усвоения. Безболезненно организовать такой вариант обучения малыми дозами опять же легко смогут компьютерные программы.

Возможность вариативной подачи учебного материала позволит учителю легко и непринужденно решать многочисленные методические задачи развития музыкального слуха, воображения, творческих способностей. Компьютер может оказать большую помощь педагогу в решении координационных задач, в вопросе выравнивания уровней слухового опыта и коррекции психологических особенностей детей.

Создание таких программ возможно только при взаимопонимании между программистами и музыкантами-педагогами. Появляется возможность найти коллег-единомышленников, с которыми возможно создать и развивать «копилку» методических разработок и подробных рекомендаций по их использованию.

Комплексный метод преподавания вырабатывает единые межпредметные умения, обрабатывается единое содержание, изучается один объект познания, единая форма общения, единый объект сопереживания, а значит, успешно может работать единая технология обучения, позволяющая обогатить личность целостным материалом одновременно и в более сжатые сроки. В результате формируется целостная система знания, определяющая мировоззрение современного человека.

Комплексное обучение позволяет так сочетать индивидуальную работу, работу в малых группах, чтобы при групповых формах работы каждый обучаемый имел успех при выполнении любых заданий. Групповые формы работы могут являться кульминационными моментами самых радостных эмоциональных переживаний для каждого обучаемого, доказывая увлекательность, полезность и результативность каждого этапа обучения. Эти пути приводят к формированию мягкого эмоционального климата, установлению непринужденных и доброжелательных отношений, обстановке взаимного доверия. И когда по элементам, доступным и приятным, заранее проработаны все возможные варианты участия в совместной коллективной деятельности, происходит более интенсивное личностное включение, и самое главное — обеспечивается успешность совместного музицирования каждого ребенка.

Комплексные уроки-блоки подготовить, конечно же, значительно сложнее, чем традиционные уроки, но результат часто превосходит ожидания по высоте эмоционального тонуса, заинтересованности и творческим проявлениям. Хорошо срежиссированный комплексный урок даёт возможность проявить себя всем без исключения, способствует снятию состояния психологического стресса и решает одну из самых важных задач — раскрепощение и раскрытие творческой личности. Творчество спонтанно, часто нецелесообразно, непроизвольно, отличается

от многих общепризнанных мнений. Для проявления креативности личности в процессе обучения необходимы непринужденная обстановка, комфортные условия для учеников и учителя, отсутствие лимитов времени и темпа, возможность самостоятельного выбора поля деятельности, отсутствие критерия единственно верного ответа, свободный доступ к дополнительной информации по предмету деятельности. Именно комплексный урок, подкрепленный современными методами обучения, может обеспечить условия, позволяющие сформировать гармоничную, самодостаточную, коммуникабельную, творческую личность в атмосфере доверия и сотворчества. Задатки есть у всех. Надо вооружиться универсальной технологией, чтобы разбудить и максимально развить творческие возможности каждого и воспитать эстетическое отношение к действительности, отношения, призванного творчески преобразовывать мир по законам красоты.

Л.А. Розум

Звуковые эксперименты в современной музыке

Расширение тембровых возможностей звука, появившиеся в XX веке за счет «электрического» звука, поистине можно назвать революцией в музыке. Ещё никогда за всю историю человечества не происходило более кардинального обновления инструментария музыканта. Возможности синтеза звука, предоставляемые звуковыми платами, неограниченны: сейчас существует два метода: FM и WT и их вариантов, ограничен лишь частотный диапазон восприятия человеческого уха, но даже неслышимые частоты влияют на общую звуковую картину. Уже доказано, что инфразвук также влияет на подсознание, вызывая неприятные субъективные ощущения. Работа с электронным звуком – это всегда эксперимент, возможности которого безграничны.

Вместе с электронным звуком на вооружение музыканта пришли новые выразительные возможности, и при этом сам композитор отнюдь не отгораживается от работы с живым акустическим звуком, как раз в этом союзе и рождаются неповторимые «звуковые атмосферы» композиции. Технология создания такой музыки предъявляет к композитору несколько иной набор умений/навыков. Теперь, наряду с традиционным классическим музыкальным образованием композитор должен быть ещё и

звукооператором, режиссёром, знать основы психоакустики[I], а также, в некоторой степени, и программистом. На сегодняшний день существует масса программ для обработки звука и создания композиций в самых разных стилях и жанрах, но есть также и программы, написанные самими композиторами (либо при их участии), в процессе работы которых компьютер взаимодействует с поступающей акустической информацией и гибко на неё реагирует[II].

Первые опыты создания электронных инструментов, а затем и собственно произведений, созданных специально для конкретных электрических инструментов, появились уже в конце XIX века и были взяты на вооружение композиторами-авангардистами. Это был телармониум Т. Кахилла, потом терменвокс Л. Термена[III], волны Мартено, и написанные специально для этого инструмента произведения А. Онеггера, О. Мессиана, Э. Вареза. Траутониум, привлекший внимание П. Хиндемита и Рихарда Штрауса, хаммонд-орган, первые синтезаторы RCA, Муга, Букла, изобретенный в России «АНС» с созданными для него произведениями Э. Артемьева, А. Немтина, С. Губайдулиной, Э. Денисова. Наконец, появившийся следом мультимедийный компьютер, с возможностью профессиональной обработки звука и создания композиций на основе заданного алгоритма). Все эти опыты создания новых звуковых красок, эффектов, генерируемых электронным образом, способствовали появлению нового музыкального мышления, а также собственно композиторской техники. "У основ новой музыки лежит не новая техника и технология, а новое мышление, художественное сознание" (Дж. Кейдж). Звук нередко становится носителем основной идеи, тогда ему принадлежит функция ведущего конструктивного элемента. Сам звук в этом случае берет на себя функцию тематизма, и эта звучащая материя по сути является микроструктурой всей композиции. Звук и интонация являются синонимами. В свою очередь композитору, работающему с электронным

I По этому вопросу опубликованы многочисленные работы И.Алдошиной (см. журнал «Звукорежиссер»)

II Это сочинение было исполнено на международной конференции по компьютерной музыке в Берлине – ICMC2000. «Музыканты вовсе не играют под заранее записанную фонограмму, компьютер анализирует поступающую акустическую информацию и реагирует на неё сообразно написанной композитором программе. Всё в целом можно интерпретировать так: звук живых инструментов управляет поведением компьютера. Такого рода сочинения демонстрируют довольно подвижный и изменчивый компьютерный звук» - А.Горохов. Музпросвет (www.muzprosvet.ru).

III Э. Варез даже специально заказал два инструмента у Термена

звуком, требуется новый подход к обращению с этим материалом и к иной его организации.

В электронной, электроакустической музыке возникают новые направления и стили, дающие начало новым жанрам в музыке. Например, так называемая конкретная музыка, создаваемая путем записи природных звуков, подвергнутых различным обработкам, была разработана родоначальником электронной музыки Лучано Берио („Nones", „Serenata I", „Mutazioni", „Temar – Omaggio a Soyce"). Во Франции инженер-акустик П. Шеффер и П. Анри очень скоро вышли из рамок конкретной музыки и начали использовать также и искусственно созданные звуки («Симфония для одного человека»). «Шеффер провёл серию небольших исследований в этом направлении, основанных на изучении звуков, производимых такими источниками, как движущийся поезд или рояль. Звуки эти затем проигрывались на различных скоростях. Например, удар колокола, от которого была отсечена начальная фаза звучания, звучал у него похожим на звук органа. П. Шеффер стремился отделить звук от его природных ассоциаций» (Э. Артемьев. Заметки об электронной музыке). Американский композитор, по происхождению француз, Э. Варез также экспериментировал в сфере конкретной музыки. В Японии первая конкретная музыка была написана Т. Маюцуми ("X.Y.Z", балет «Ева будущего», 1953). В противоположность конкретной музыки развивалось направление, базирующееся исключительно на электронных звуках. Так, К. Шульц, классик электронной музыки, сконцентрировался на создании психоделической электронной музыки. В эмбиенте был важен не столько конкретный звук, сколько общий звуковой комплекс, гипнотизирующий и обволакивающий сознание слушателя. Яркий пример тому – «сонные» концерты Р. Рича. Эксперименты с магнитными лентами породили направление так и называющееся – магнитофонная музыка. Многие композиторы-авангардисты экспериментировали в этом стиле (Дж. Кейдж, М. Кагель, В. Усачевский, К. Штокхаузен и многие другие). Необходимо отдельно упомянуть о таких направлениях, использующие совсем особую область известных нам звуков, а именно звуков далеко немузыкального происхождения, начиная от шума[IV] и заканчивая тишиной (Дж. Кейдж «4'33», «Висельные песни» С. Губайдулиной, представляющие собой беззвучную песню, в которой певица постепенно открывает рот, а во второй половине постепенно его закрывает, контрабасист беззвучно двигает смычком поверх струн, ударник же при этом жестикулирует палочкой).

IV «Звук есть вибрация, а на нашей земле вибрирует все. По этой причине на земле нет предмета, который нельзя было бы слушать» - Дж. Кейдж

В свою очередь стили, родившиеся в рамках академической музыки, были с успехом реализованы с помощью электронных технологий. Таковы, прежде всего, кубизм («Механистический балет» Дж. Антейля), сериализм (К. Штокхаузен, П. Булез, Л. Ноно, Б. Блахер), алеаторика (Дж. Кейдж), минимализм, главные представители которого являются Т. Райли, Л.М. Янг, С. Рейх. Многие электронные техники были заимствованы из смежных искусств, например – техника коллажа, которому свойственна некоторая мозаичность (Л. Ноно). Интересный пример проникновения математики в музыку можно наблюдать в сочинениях Я. Ксенакиса, в основе которых лежит теория вероятностей («стохастическая музыка») и теория алгоритмов.

Звуковая лаборатория сегодняшнего времени, оснащенная новыми компьютерными технологиями, предстает весьма мощным инструментом для создания музыки. Компьютер «вобрал» в себя всё известное до сего времени электронно-музыкальное оборудование (включая различного рода синтезаторы, микшеры, многоканальные магнитофоны, эффект-процессоры и т.д.), в то же время программно реализуя новое. Используемые технологии позволяют с успехом решать всевозможные задачи композитора, в любой области его применения. Компьютерный синтез музыки имеет то преимущество, что посредством компьютера, в отличие от большинства синтезаторов, сэмплеров, модулей, можно одновременно иметь дело с множеством музыкальных линий. Возможно, использование компьютеров для генерирования звуков, которое до сих пор является объектом активных исследований, и является залогом того, что великая мечта музыкантов, работающих в области электронной музыки – реализация музыкальных концепций, не стеснённая никакими рамками кроме воображения – наконец станет реальностью.

С.В. Чибирев

Возможности практического применения моделей музыкального творчества

Лишь с середины 50 годов 20 века, с появлением вычислительной техники, начались попытки создания моделей, имитирующих процесс музыкального, художественного, поэтического и др. творчества [1-5]. А. Моль, рассматривая творчество с точки зрения теории информации,

разделяет его на "семантическую" и "эстетическую" составляющие [3]. И, действительно, в любом творчестве существует детерминированная часть, которая может быть описана законами различной степени жесткости (логическими или вероятностными), и стохастическая составляющая, которая отражает "творческий поиск", и при моделировании может быть представлена лишь генератором случайных чисел. Для ряда видов искусства семантическая составляющая может быть настолько сложной, что пока не может быть промоделирована даже с использованием современной техники. К таким видам, относится, например, сюжетная фигуративная живопись. Для моделирования живописи компьютер должен «знать» не только каноны изображения человеческих фигур в заданной традиции, но так же и сюжеты картин, что требует баз данных огромных объемов и недостижимой пока скорости обработки информации. Нефигуративная (абстрактная) живопись довольно легко моделируется современными программами.

Моделирование стихосложения достигло большего прогресса, поскольку обработка текстовой информации требует меньшего объема памяти и легче может быть переведена в знаковую форму, пригодную для обработки компьютером, чем графическая информация. Современные модели, имитирующие стихосложение, уже приближаются к уровню, сравнимому с живым поэтом. Компьютер не только складывает слова согласно размеру и рифме, но и отслеживает стиль, содержание фраз, заданный сюжет произведения.

В середине 90-х годов XX века компьютеры стали способны полноценно обрабатывать звуковую информацию в реальном времени, появились новые методы интерактивного взаимодействия пользователя с моделью в процессе ее работы и оформились новые взгляды на компьютер как на рабочий инструмент музыканта. Ранние попытки «автоматического» сочинения музыки связаны с именами А. Кирхера, А.Сальери, К.Ф.Э. Баха, В.А. Моцарта и др. Эти «математические игры» основывались, обычно на некоторых шаблонах, содержащих логику построения произведений заданной формы (польки, мазурки, вальсы и др.), и случайных числах, генерируемых с помощью, например, игральных костей.

Первые опыты сочинения музыки с помощью ЭВМ стали проводиться в конце 50-х годов и были посвящены моделированию мелодий традиционной структуры. Они связаны с именем Р.Х. Зарипова [1]. Его по праву можно считать первопроходцем этого направления, а результаты, полученные Зариповым, носят фундаментальный характер и привлекают широкое внимание в нашей стране и за рубежом.

В 1956 году были опубликованы опыты Кляйна и Болито по

синтезированию песенных мелодий на компьютере Datatron. Они рассматривались, правда, скорее как эксперимент, а не как творчество. Однако уже в следующем, 1957 году была опубликована (и впоследствии не раз исполнялась) сюита для струнного квартета, «сочиненная» в лаборатории электронной музыки Иллинойского университета с помощью компьютера «Иллиак» (ее так и назвали – «Иллиак-сюита») [7].

С тех пор появилось очень много программ для алгоритмической композиции. Часто такие программы разрабатывались, что называется, «на один раз», для конкретного использования. В отличие от подобных программ 50-х годов некоторые современные разработки позволяют достичь довольно хороших результатов, обладая при этом значительной степенью абстрактности универсальности.

Таким образом, в настоящее время существует уж достаточное количество попыток построения подобных моделей. Какое же применение предполагают их создатели?

1) Основная цель создания указанных моделей - *постановка экспериментов* для выявления неизвестных ранее закономерностей в музыкальном творчестве вообще и в традициях построения музыкальных произведений (часто традиции носят интуитивный характер и требуют долгих исследований с целью формального описания).

В ходе создания модели, кроме указанных стохастической и детерминируемой составляющей, можно выделить еще промежуточную составляющую, представляющую собой некие закономерности творчества, которые пока не выявлены в ходе исследования, и которые не могут быть пока отнесены к той или иной категории. Такие законы могут быть описаны эмпирическими правилами, иногда носящими временный характер, с тем, чтобы после детального изучения, заменить их другими (чаще всего детерминированными) законами.

Таким образом, в процессе экспериментов над моделью, происходит выявление новых закономерностей в музыке и творчестве.

2) Когда законы и традиции выявлены, появляется возможность их *применять и измерять*. Большинство моделей могут работать в обе стороны: т.е. осуществлять как анализ, так и синтез музыкальных фрагментов. Причем, в результате анализа модель получает параметры, соответствующие структуре *этой* модели, отражающие некоторые характеристики (в идеале – полную характеристику) музыкального фрагмента или произведения и позволяющие использовать полученные параметры для последующего синтеза.

Такой подход может помочь:

- в установлении принадлежности произведений к определенной традиции,

эпохе, композитору или даже конкретному периоду творчества композитора;
– в восстановлении утраченных фрагментов музыкальных произведений;
– в попытках имитации произведений стиля данного автора с целью детального изучения его творчества.

3) Моделирование создания музыки может оказать неоценимую помощь в изучении музыкальных традиций и музыкальной теории в целом. Когда есть возможность формализовать и описать основные законы построения мелодической линии, когда студенты имеют возможность подбирать модель и сразу же «на слух» анализировать результат, эффективность в обучении музыкальным дисциплинам повышается многократно.

Библиографические ссылки

1. *Зарипов Р.Х.* Кибернетика и музыка. М.: Наука, 1971.
2. *Зарипов Р.Х.* Машинный поиск вариантов. – М., 1983.
3. *Моль А.* Теория информации и эстетическое восприятие.– М., 1966.
4. *Моль А., Фукс В., Кесслер М.* Искусство и ЭВМ. – М.,1975.
5. *Волошинов А.В.* Математика и Искусство. М.: Просвещение, 1992.
6. *Зайцев В.Ф.* Математические методы в музыке. Proc. of the Internat. Conference on Differential Equations and Applications.– Rousse (Bulg.): Tech.Univ., Rousse Centre of Math., 1991. -- С.421-432.
7. *Злотина Э.С.* Синтез интуитивного и системного в творчестве. - Методология и методы технического творчества. - Новосибирск, 1984.

М.С. Заливадный, Н.А. Соловьева

Виртуальные миры на основе графических моделей музыки[*]

Особенности отражения (и последующего «воссоздания» в восприятии) реальных объектов в музыке, определяемые существенной ролью вероятностных факторов [1], заключают в себе богатые возможности построения виртуальных реальностей на музыкальной основе. Опыты моделирования синестетических характеристик музыкальных произведений

[*] Доклад подготовлен в плане исследований по гранту РГНФ № 02 - 06 - 00102а.

средствами литературы, живописи, кино и архитектуры в XIX – XX вв. [2] подтверждают наличие таких возможностей, равно как и перспектив преобразования виртуальных реальностей в «истинные» [3]. Современная компьютерная техника позволяет осуществлять такого рода моделирование (особенно – в слухо-зрительной сфере) с большей последовательностью и большей точностью, чем предшествующие технические средства. Показательно, что идея такого моделирования выдвигается также в рамках перспективных гипотез, относящихся к развитию самой музыкальной практики на компьютерно-технической основе [4].

Разработанная авторами данной статьи компьютерная программа основывается на одной из наиболее полных систематизаций сложившихся в музыкальной практике закономерностей слухо-зрительных синестезий, принадлежащей американскому музыканту-теоретику Дж. Шиллингеру (1895 – 1943). Систематизация эта, помимо соответствий более общего характера (логарифм частоты – высота, длительность – длина, и т. п.), содержит также синестетические значения исполнительской артикуляции музыкальных построений (legato – криволинейная траектория, non legato – ломаная линия, staccato – ряд точек). Предполагается, что цвет линий рисунка (соответствующих тем или иным голосам) зависит от тембра инструмента, а цвет фона – от звуковысотной (в том числе – тональной) организации музыкального построения; при этом возможно использование известных из истории музыки и смежных искусств таблиц «цветного слуха» (Н Римский-Корсаков, А. Скрябин, В. Кандинский и др.), а также введение конкретных цвето-звуковых соответствий пользователем по желанию.

Существенное значение для практического применения программы имеют закономерности членения композиционного целого на относительно самостоятельные построения, каждое из которых осознается слушателем как целостный музыкальный образ. Основу такого членения, по данным психологии восприятия, составляют построения длительностью от 2 до 10 секунд (в среднем – 5-7 секунд), названные А. Молем в 50-е годы XX века ячейками [5]. С построениями такого масштаба связана, в частности, психологическая трактовка воспринимаемых событий как происходящих в одновременности («кажущееся настоящее»); логически, как это было также отмечено в свое время Молем, ячейка в музыке соответствует «музыкальной фразе или определенной ее части». Соответственно этому, программа предусматривает длительность построения, выделяемого в отдельный кадр на экране монитора, до 7,5 секунды, с делением на шестнадцатые доли секунды (примерно соответствующие минимальному времени восприятия); звуковысотный диапазон такого «кадра» (ячейки), как и всей композиции, принимается равным 8 октавам, с делением октавы

на 12 полутонов (всего 96 делений).

Таким образом, в «поле действия» программы попадают и макроструктуры малого масштаба (термин также принадлежит А. Молю), поскольку они также могут размещаться в избранных пределах одного «кадра музыки» (в целом возможность симультанирования в отношении макроструктур практически любого масштаба является установленным психологическим фактом). Это способствует рассмотрению логической и семантической значимости отдельных ячеек в контексте музыкального целого, а, в конечном счете – и выявлению композиционно-логической структуры и образно-смысловой концепции произведения, равно как и его значения в конкретных условиях восприятия.

На основе данной программы были промоделированы следующие фрагменты музыки (ячейки и макроструктуры малого масштаба):

1. Л. Бетховен. Концерт № 3 для ф-п. с орк., часть II, тт. 1–6 (мелодический голос).
2. Р. Вагнер. Вступление к опере «Тристан и Изольда», тт. 1–6, 17–24 (мелодические голоса).
3. А. Скрябин. Соната № 2 для ф-п., часть I, тт. 41–44 (партии правой и левой рук).
4. А. Скрябин. «Поэма экстаза», тт. 29–42 («тема полета»), мелодический голос.
5. А. Скрябин. «Прометей», тт. 429–431 («светящаяся волна»), мелодический голос и фигурации солирующего фортепиано.
6. А. Шёнберг. «Лунный Пьеро», № 20 («Баркарола»), тт. 12–13, партия скрипки.

Проведенные опыты показали, что с помощью данной программы может быть достигнуто наглядное представление не только о формальных характеристиках, но и о вероятных образно-содержательных значениях моделируемых музыкальных структур. Эти значения оказываются близкими известным из музыкально-исторических материалов, подтверждая широко распространенный характер синестетических данных, представленных в систематизации Шиллингера (и менее подробных – у ряда других авторов). Результаты опытов дают основания рассматривать программу как полезное вспомогательное средство комплексного (герменевтического) анализа музыки, способствующее эффективному ее осмыслению и последующей (исполнительской, слушательской и исследовательской) интерпретации. Поэтому представляется вполне возможным и целесообразным применение программ такого рода (в различной форме) в ходе учебных занятий по музыкально-теоретическим и музыкально-историческим дисциплинам – как в системе общего, так и в системе специального музыкального образования [6].

Вполне возможно представить себе более масштабные графические построения на данной основе, сопоставимые с существующими образцами светомузыкальных фильмов, а, с другой стороны, – компьютерных фильмов, не связанных непосредственно с решением светомузыкальных задач (однако использующих близкие светомузыкальным вероятностно-предметные формы). При этом обнаруживается, что у виртуальных предметных структур на основе музыки есть своя специфика, принадлежащая уже упомянутой комплексно-аналитической области и находящаяся «на стыке» научного и художественного подходов к осмыслению содержания музыкальных построений. Специфика эта не совпадает с характерными особенностями других художественных форм и жанров, хотя и содержит общие черты с ними; в частности, для музыкально-аналитических графических моделей характерно более строгое соответствие между рядами составляющих, относящимися к разным модальностям, и в этом смысле они более «унисонны», тогда как аналогичные построения, относящиеся к синтетическим областям художественного творчества, более «контрапунктичны». Имеют ли результаты такого анализа музыки самостоятельную художественную значимость – это определяется конкретно в каждом отдельном случае. Очевидно, однако, что по сравнению с традиционными формами комплексного анализа музыки (представленными преимущественно словесными текстами) результаты эти имеют больше возможностей найти применение в других областях знания и превратиться после соответствующих преобразований в реальности «истинные».

Гипотетически можно высказать утверждение о плодотворности создания компьютерных моделей других синестезий (например, слухо-осязательных) и привлечения их в аналогичных целях. Закономерности этих синестезий изучены в меньшей степени, чем слухо-зрительных; однако роль ускорителя процесса их освоения могли бы выполнить модификации модели семантического пространства, предложенной (также в 50-е годы XX века) Ч. Осгудом [7], структура которой утверждает принципиальное «равноправие чувств» (а в известных пределах – и их структурное подобие). На этой основе возможно проведение экспериментов (в том числе – в педагогических целях) с использованием компьютерной техники и выявление оптимальных закономерностей, обеспечивающих устойчивое функционирование виртуальных миров и преобразование их в реальные.

Библиографические ссылки

1. О действии вероятностных законов в процессе синестетического восприятия музыки см., например: *Галеев Б. М., Ванечкина И.Л.* От «Прометея» к «Мистерии» (концепция слухо-зрительной полифонии А. Н. Скрябина) // Искусство светящихся звуков. Казань, 1973. С. 38–39; *Галеев Б.М.* Проблема

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

синестезии в искусстве // Там же. С.82–83. *Jiránek J.* Houslový koncert Albana Berga // Hudební věda. 1977, №4. S. 5 – 6. и др.

2. В числе наиболее показательных примеров: живописные «Фуга» и «соната» М. Чюрлениса; синестетическое описание музыки оперы Р. Вагнера «Тристан и Изольда» в романе Г. Д'Аннунцио «Триумф смерти» (кн. VI, гл. 1); светомузыкальный киноформ О. Фишингера «Оптическая поэма» (1938 г.) на музыку Венгерской рапсодии № 2 Ф. Листа; павильон фирмы «Филипс» на Всемирной выставке 1958 г. в Брюсселе, построенный по проекту Я. Ксенакиса (основу проекта составило синестетическое пространственное прочтение фрагмента оркестровой поэмы Ксенакиса «Метастазис»).
3. Примером такого преобразования является павильон фирмы «Филипс» по проекту Ксенакиса (см. предыдущее примечание). Анализу музыкального значения этого опыта посвящен доклад одного из авторов данной статьи на семинаре «Свет и звук в архитектуре», проходившем в 1990 г. в Казани (*Заливадный М.С.* «Электронная поэма»: музыка и архитектура //Свет и звук в архитектуре. Казань, 1990 С. 120 - 123.)
4. *Ульянич В.С.* Компьютерная музыка и освоение новой художественно-выразительной среды в музыкальном искусстве: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения. М., 1997. С. 19, 22.
5. *Моль А.* Теория информации и эстетическое восприятие (1958). М., 1966. С. 190.
6. В этом убеждают и позитивные педагогические результаты опытов «рисования музыки» традиционными графическими средствами, проводимых как в общеобразовательных, так и в различного профиля специальных школах (см., например: *Ванечкина И.Л., Трофимова И.А.* Дети рисуют музыку. Казань, 2000), хотя реально в этих опытах находят отражение лишь самые общие характеристики содержания и структуры музыкальных произведений.
7. *Osgood Ch., Suci J., Tannenbaum P.* The Measurement of Meaning. Urbana, Illinois, 1957

Michael Cole

The prospective benefits in Russia of 'electronic' technology for organs

The Most Immediate Benefits for the Russian Organ World Of 'Electronic' Technology

Probably the most immediately important aspect of 'electronic' organ technology for the Russian organ world is the easier and more efficient control of

the console, so that the need for the intense labour of an assistant for continually changing the registration *(i.e.,* the management of the organ) can be removed, and reduced to the simple pressing *of a sequencer piston* by the player (see Appendix 3) after he has set up a sequence of registration changes and has stored it in the memory of the console's control system. The addition of such a control system is relatively straightforward in ordinary 'electric' consoles.

With the correct choice of control system it is possible later to extend the control to the pipe action in the pipe chamber. The original electric wiring to the pipe chests does not necessarily have to be removed, because the use of a few very simple precautions will allow the 'computer' control system to work in parallel with the original electric system, and to be arranged in such a way that the player can choose whether to use the original system (with which he might be completely familiar) or the new system.

Furthermore, because this best control system is very modular, it is a very straightforward task to transfer it later to a new console and to modified/renovated windchests in the pipe chamber after a major renovation of the whole organ. The system is also even able to control two or more consoles and two or more organs from one console.

Lastly, this best control system, even in its most basic form, incorporates all control features needed to add digital ranks (such as 32ft ranks for the pedal, besides all other types) to the organ, voiced and regulated to be truly of the very highest quality of tone and effect. The addition of 32ft ranks has been particularly 'popular' in the organ world of 'The West', because limitations of space are overcome, and the cost of such additions is far less than the cost of ranks of physically huge pipes needed to be effective at that pitch.

The qualities of tone and realism of electronic organs now available in this 21st century are vastly better than they were ten years ago, both at the low cost 'consumer' end of the market and at the professional end of the market. There is now little reason to decide against considering present day electronic organs as domestic practice organs, and the absolutely very best even as concert instruments. However, it is true that it will be some time before the sensitivity of control of speech obtainable in a tracker action organ will be able to be reproduced by digital speech at an economic cost. It must also be stated that a first class builder of electronic organs will always advise a serious prospective professional customer that if an adequate pipe organ can be afforded then it would be best to buy that and not the electronic organ.

As a halfway measure it is possible to build 'hybrid' organs, *i.e.,* those which have both ranks of pipes and digital ranks. For example, one possible path for professional institutional practice organs is to install a small organ with the best possible tracker action, and having just two or three ranks of pipes

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

on each manual (and possibly the pedal), to which a greater number of digital ranks are added, being activated by electric contacts on the keys (and console stops). The musical advantage of such an instrument is that the player experiences the subtle control of the speech of the physical pipes through the tracker action, besides experiencing the 'feel' of tracker touch when digital ranks are being played (as will certainly happen when they are played together with any of the pipe ranks). The practical advantage of such an organ as an institutional teaching and practice instrument is that it is possible to acquire, at a much smaller cost than a full pipe organ, a practice organ that provides full tracker touch together with reasonably extensive resources, and is small in physical size. Also, if circumstances were to require it, the organ could be played entirely on the digital ranks and listened to through headphones by the player.

An advantage of digital tone generation for such organs in the setting of teaching students is that the instruments could be provided with some different types of voicing, for example North German, French, English, Dutch, and some different temperaments, such as Well Tempered, Valotti, Kirnberger III, *etc.*, thus providing the student with the opportunity to compare how a particular piece would sound on organs of these various types.

Another benefit available for an existing pipe organ would be the possibility of adding exceptionally high quality digital ranks in order to provide desirable tonal resources for which there might be no physical space, and for which there might not (perhaps for many years) be enough money available to meet the cost of adding pipes, windchests, action, and wind supply.

Cost Comparisons Between Pipe Organs and the Very Best Digital Organs

An institution or concert hall which has no concert organ, but which would very much like to install one even though it has no prospect of being able to pay for a first class pipe organ, can nowadays consider installing an electronic organ of the best possible quality if it is able to raise the order of 25% of the cost of a first class pipe organ. At that general level of price it is possible to supply an instrument built to what is known as 'cathedral' quality, and which will be able to sound to 'cathedral' effect.

Contrary to the opinions expressed by many detractors of electronic organs, pipe organs do *not* last forever—although good pipe work can last for a very long time. The leather used in the action of pipe organs has a life of about 60 years, and at about that age there can be significant problems of wood warping enough inside the action for problems to arise. At the 60 year point a pipe organ will need a complete rebuild. But in the meanwhile, at the 20-25 and 40 year points the pipe organ will have needed to be thoroughly

cleaned, together with some renovation work, because there are many small parts which do not last forever. Usually these intermediate repairs each cost about 20% of the cost of the organ when new. Consequently the total cost of the pipe organ over its (effectively) 60 year life (at which point it is very thoroughly rebuilt) is 140% of its cost when new (making no allowance for inflation).

In electronic organs the best quality of components and subsystems will not begin to degrade until the organ is 20-25 years old. The best present loudspeakers need new 'cones' after 25 years, and soldered joints begin to become uncertain (although continued minor maintenance and repair will allow the organ to continue for many more years). If a console is built to the highest 'cathedral' standards it will, nevertheless, still need to be renovated at such an age, and it will also have been serviced a few times in that period. The fact is that *nothing* in this world is free from decay.

Consequently, if the best possible equivalent digital organ is bought at 20% of the price of a first class pipe organ, together with about another 5% for a console of 'cathedral quality', then over the 60 year 'financial' life of the first class pipe organ, there might be a further two purchases of new digital systems (each at 20% of the cost of the new pipe organ), making a total financial cost of 65% for the digital organ over the 60 year financial life of the pipe organ, which is significantly less than half of the total expenditure on the pipe organ. The initial outlay on the digital organ is one quarter that of the pipe organ, although the two major expenditures at the 20-25 and 40 year points are almost the same for both types.

From the practical point of view of those who make such decisions during periods of financial inadequacy, the advantage offered by the very best of digital organs is that by spending a much smaller sum 'now' it can be possible to have a first class digital instrument equivalent in performance to the desired pipe organ, and then steadily save while the economic situation improves until there is sufficient money saved so that the originally desired pipe organ can be bought at a later time. It may even be possible to sell the digital organ to another institution or concert hall when the pipe organ is installed.

A Cautionary Note

It is tempting to choose the lowest cost for any tender from a commercial organ building firm, whether for pipe or for electronic organs, and it may be considered a coup if an organ is presented as a gift, or with a very large so called 'discount'. But it must be realised that commercial firms must make a sensible profit in order for their business to be sustained (it is often not realised that profit is actually one of the *costs* of a business!), and provision must also be made for any servicing work during an initial period (it is an almost invariable experience that minor adjustments, for example to regulation and voicing, need to be carried out during the first year). If a commercial firm makes no profit it quickly goes out

of business. If a healthy profit is made the firm is able to remain stable, improve its services, and survive economic downturns, all of which benefits their customers.

If a 'low' price is tendered it is certain to be the result of a combination of compromises in quality of the organ and surrendering portions of the margins for profit and future servicing. It must be understood that if no profit is made and the margin for servicing is given away, there will then be no funds remaining from the contract which will allow any return visit for repairs to be undertaken. One should never take decisions about which tender to accept by using lowest price as the *single* criterion; it is essential to ensure that the price chosen reflects a commercially sensible financial 'return' for the builder. It can be very frustrating if faults which develop are not put right, so that one is left for a long time with an instrument (on which a substantial sum of money has been expended for its purchase) which does not work properly.

Vital Electrical Protection

An exceptionally important point to keep in mind, and to implement, is that *very* good protection equipment must be installed between the mains electric supply and any digital equipment (the digital control system, digital tone generation system, *etc.*). This is an absolute necessity in Russia because there is so much severe electrical disturbance on the mains power supply as a result of much of the power distribution system in cities (and the electrical equipment, wiring, and switching in buildings connected to it) being still very old. If this precaution is not taken it is not only possible, but it is very likely, that at some point a new digital control system or digital organ will fail either in a small (and, worse, possibly a major) and inexplicable manner, or fail completely.

The most damaging disturbances are very high voltage 'spikes', which last for a very tiny fraction of a second but are of extremely high voltage. Such 'spikes' are typically caused by large electrical loads being switched off and on in buildings, and which may happen even at some distance away across a city, or even outside it. Any switching on/off of electrical plant can cause such spikes (even electric heaters in an office) if the equipment is not properly suppressed and if the switches are in poor condition. This is the reason why many personal computers have suffered sudden and apparently inexplicable failures when plugged into the mains electrical supply. But it is possible to obtain dedicated 'electrical cleaning' equipment to connect to your own electricity supply. Very old wiring and very old equipment in power distribution systems (in both your building and local electricity supply) can also give rise to such 'spikes'.

The Difference Between 'Consumer' and 'Professional' Digital Organs

The best of the 'consumer' organs (*i.e.*, those which cost about the same as a motor car—from the small and old car to the new and middle sized) can be very realistic and satisfying in a relatively small space, such as a domestic apartment

or a very small hall, and they are ideal for private practice. Although they do not have the kind of control over the speech of pipes which a small pipe organ with mechanical action may have, they will have a reasonable range of tone colours needed for performing most music. Some are available which have quite large tonal resources, but they are the most expensive ones in this price range. As soon as these organs are put into medium sized and large halls their failings begin to become noticeable to the general and musical audience.

As with all products 'built down to a price' there are compromises in the technical design of these organs, and it is a matter of personal decision as to what compromises are acceptable for particular purposes and with the amount of money available for spending on an instrument. Such judgments are often very personal.

The significantly more costly electronic organs, of a more 'professional' quality, are capable of sounding acceptably realistic in large auditoria, such as churches and concert halls, but to the professional organist's and musician's ear most of them still lack a certain degree of realism in some respects. Instruments of this quality usually cost about 10% of the cost of a new pipe organ by a first class organ builder.

However, by using the best of all electronic tone generation systems, and properly adequate loud speaker systems, and with a first class console built to 'cathedral' quality, it is possible to build an organ which is very difficult even for a first class pipe organ builder to distinguish from a pipe organ. Such an instrument will cost about 20% of the price of a new first class pipe organ, with about another 5% for the console.

Новые тенденции в системе общего и специального музыкального образования

Н.А. Бергер

А если алгебру гармонией поверить?

Проблема 1. Каждый год консерватории нашей страны выпускают музыкантов – исполнителей, композиторов, педагогов. Исполнительская карьера складывается далеко не у всех, и, как известно, большая часть выпускников становится педагогами. К сожалению, в настоящее время престиж музыкального образования существенно снижается. Наблюдается уменьшение ежегодного притока детей в систему ДМШ, на музыкальные отделения ДШИ и даже в музыкальные училища. Имеет место также значительное сокращение учреждений дополнительного образования, к которым относятся ДМШ и ДШИ. По этой причине в последнее время местом работы выпускника музыкального вуза, основная педагогическая квадификация которого – *преподаватель музыкального училища*, – часто становится либо учреждение дополнительного образования, либо обычная (массовая) школа, либо люди совсем уходят из данной профессии [1]. Если первый вариант хоть как-то удовлетворяет молодых специалистов, то второй – часто воспринимается как несостоятельность в профессиональном и жизненном плане. Третий говорит сам за себя.

Наблюдения. Неоднократно доказывалось, что «… обучение музыке непосредственно развивает мышление. Так называемая «просветленность», которой долго добиваются в восточных монастырях, имеет одно яркое проявление: активность левого и правого полушарий у «просветленных» примерно одинакова. Похоже, что занятия музыкой дают ровно такое же «просветление». Иначе чем объяснить, что занимающиеся музыкой детишки добиваются больших успехов в математике, шахматах и прочих *творческих* предметах?» [2].

Объяснить данный феномен можно тем, что музыка, как искусство, основанное на передаче и приеме вибрационной энергии, непосредственно воздействует на клетки человека, вызывая ответную эмоционально-мышечную реакцию. С древнейших времен известна целительная сила хорошей музыки. Приобщение к шедеврам серьезной музыки в активной форме (музицировании) аккумулирует в себе фактически все виды человеческой деятельности, мышления, эмоциональных переживаний, ибо оно *включает*

– сложную физическую координацию, которая без всяких дополнительных факторов и нагрузок способствует развитию интеллекта;
– мелкую моторику, стимулирующую развитие скорости мышления;

развивает

– умение ориентироваться в геометрически сложном звуковысотном *пространстве* и управлять своими действиями во *времени*;
– умение слушать-ощущать-оценивать ситуацию взаимодействия с партнерами в ансамблевом музицировании на основе невербального контакта; *формирует личностные качества*, среди которых главные
– активизация творческого начала, возможность самовыражения через импровизационные формы работы на основе известных элементов музыкального языка и произвольной индивидуальной их комбинации;
– концентрация и предельная собранность воли для совершения действия;
– чувство ответственности за результат своих действий (в исполнении произведения и т.д.).

Концепция. Имея в своем распоряжении уникальную возможность формирования личности, гармонично сочетающей духовную, эмоционально-нравственную, физическую и интеллектуальную культуру, цивилизованное человеческое общество должно отвести музыке соответствующее место в системе образования и воспитания.

Условия реализации концепции.

Во-первых, действия по ее реализации не должны противоречить устремлениям детей и молодежи. В частности, современные ученые отмечают, что «Уже не первое десятилетие музыка среди увлечений молодежи стоит на первом месте» [3].

Во-вторых, для реализации данной концепции в нашей стране имеется громадный творческий потенциал наших музыкантов-профессионалов.

В-третьих, приобщение к шедеврам классики в активной форме обязательно предполагает развитие хотя бы первичных навыков вокального и инструментального музицирования, которое соотносится с профессиональным примерно как физкультура и спорт.

В-четвертых, оно необходимо включает знакомство с основами музыкальной письменности.

Практический опыт. Два последних условия требуют более подробного рассмотрения. Естественно, что по соображениям рентабельности обучение инструментальному музицированию в общеобразовательных школах может происходить только в условиях групповых занятий. Для этого используются различные детские инструменты, свирели, блокфлейты, электронные клавиши, оснащенные головными телефонами. В некоторых школах в развитии первичных навыков инструментального музицирования при наличие ритмического классного оркестра вместо электронных клавиш используют нарисованную

на бумаге клавиатуру, имеющуюся на каждом рабочем месте ученика. И даже этот вариант, не говоря об электронных клавишах, в сильнейшей степени способствует мотивации к занятиям музыкой. В частности, клавиши зарекомендовали себя не только как инструмент для музицирования, но и как прекрасное пособие для изучения музыкальной грамоты [I]. Компьютеризация школ может служить прекрасной базой для вовлечения детей, подростков и молодежи в сферу активного музицирования, что соответствует их собственным устремлениям [4].

Что же касается музыкальной письменности, то при использовании новейших технологий обучения [5], она может и должна занять достойное (равное) место рядом с письменностью буквенной и цифровой.

Перспективы. Может быть действительно «Недалек тот день, когда уроки музыки войдут в школьные и вузовские программы не ради приобщения учеников и студентов к мировой культуре, а ради развития интеллекта. Такие учебные программы будут включать навыки живого исполнения, а учить играть на рояле будут не для *умения музицировать*, а для *умения думать*» [2]. Данное положение можно принять с условием небольшой поправки – «... ради развития интеллекта» и *гармонического развития личности в целом* [1].

Как показывает опыт, внедрение в практику данных положений существенно поднимает престиж музыкального образования, стимулирует интерес детей и молодежи к серьезной музыке, позволяет выпускнику музыкального вуза реализовать свой художественный творческий потенциал в системе дополнительного образования и обычной школе[II].

Да, основная функция руки – брать предмет, держать его, действовать им. А сколько для этого нужно пальцев? Человек имеет на каждой руке пять пальцев, способных к дифференцированным дискретным, сравнительно автономным, независимым действиям. В каком виде деятельности на 100% задействована эта способность? Десять пальцев человек получил не в XIX веке, когда появилась пишущая машинка, а сразу, когда ни пишущей машинки, ни компьютера не было. Вспомним: если какой-либо орган или функция органа оказываются не задействованы, вся система получает урон, дисгармонию. А значит, *если все функции органа задействованы, система обретает жизнестойкость.*

И нельзя забывать о том, что только музыкальное образование в качестве учебной дисциплины имеет предмет «Гармония», введение которого в школе действительно может помочь человеку наладить отношения как с миром внешним, так и с миром внутренним.

Библиографические ссылки

1. Данные сведения о музыкальном образовании касаются, прежде всего, Санкт-Петербурга, но наблюдаются в целом по России. В частности, в прошлом 2002 г. в СПб музыкальном училище им. Мусоргского был недобор на отделение народных инструментов.
2. *Левенчук А.* «Финансы пения романсов» // «Компьютерра» №31, от 13 августа 2002, с. 24.
3. *Свирина Н.* «О роли музыки в художественном развитии школьников. «Петербургская консерватория в мировом музыкальном процессе 1862-2002». СПб., 2002, С.35.
4. *Бергер Н.* Человек и музыка. Опыт постановки проблемы // Материалы международной научно-практической конференции «Современное музыкальное образование – 2002». СПб., 2002.
5. *Бергер Н.* «Способ обучения музыкальной грамоте и практическому музицированию», запатентованный в России как изобретение (а.с. №2090938, 1997г.).

О.О. Бороздина

Изучение результирующего влияния общеобразовательной школы на музыкальную культуру учащихся

В последнее время в педагогической науке увеличилось число исследований, направленных на усовершенствование учебно-воспитательного процесса. Как правило, они носят локальный характер. Ученые, методисты пытаются внести коррективы, часто не зная, какова результативность всей педагогической системы в целом и возможно ли обойтись только предлагаемыми изменениями.

В своем исследовании мы попытались определить результативность музыкального воспитания в общеобразовательной школе. Для решения данной проблемы нами были проанализированы программные документы для общеобразовательной школы, выявлены цели музыкального

[I] В частности, в системе ДМШ и ДШИ общий курс фортепиано является обязательным для всех специальностей. Учебные программы по музыкальной грамоте и сольфеджио реализуются с ориентацией на клавишные представления.

[II] Подобный опыт имеется уже во многих школах С.-Петербурга и других городов нашей страны. В частности, в гимназии №56 СПб занятия по такой программе идут уже не первый год, в «Школе радости» г. Апатиты – 10 лет, «Школе радости» г. Зеленоборска – 7 лет.

образования, проведен анкетный опрос студентов 1 курса немузыкальных вузов восьми городов России.

Анкета состояла из 133 вопросов, здесь использовались как теоретические, так и эмпирические задания. После обработки данных было определено:

1. Значительное *расхождение между заявленными в программах целями и той целью, которая должна быть достигнута в соответствии с логикой, обучения.* В результате обнаружилось, что музыкальная культура школьника сводится к музыкальной культуре, опирающейся, в основном, на классическую и, частично, народную музыку. Данный вывод отразил первое противоречие в программных документах и в концепции учебно-воспитательного процесса, осуществляемого на уроках музыки.

2. Большинство авторских программ, созданных в последнее десятилетие, в своих целевых установках придерживаются ориентации на освоение классического музыкального наследия. Вместе с тем, практически игнорируется эстрадная и рок музыка, которые составляют «свою музыкальную культуру» у школьников. Акцент на классической музыке, при отстранении эстрадной и рок музыки, вступает в противоречие с реальными сформированными вне школы привязанностями и вкусами школьников. Интерес к классической музыке у выпускников школы 2001 года не превышает 2-4%. В результате не классическая музыка «облагораживает» музыкальные вкусы школьников, как это задумано в школьном обучении, а эстрадная музыка приводит к отчуждению от классической.

3. Установлено рассогласование между заявленными в программе музыкально-художественного воспитания целями и реально достигаемым результатом. Данное обстоятельство составляет еще одно противоречие современной системы общего музыкального образования, но уже не в концептуальной плоскости, а в сфере практической деятельности.

Для выявления второго противоречия, при сравнении идеального образа-модели и тех черт музыкальной культуры, которые практически формируются у школьников, были изучены 893 анкеты. Полученные данные показали, что музыкально-художественное воспитание на лучших образцах классической и народной музыки школьниками не воспринимается. Уровень элементарных знаний классической музыки респондентов колеблется от 1,26% до 3,66% по стране в целом, в действительности, если говорить об истинной привязанности к классической музыке, этот процент еще ниже. Современные школьники не знают, не понимают и не хотят знать классическую музыку.

В пределах 11-12% выборочной совокупности расположились

поклонники народной музыки, что свидетельствует о чрезвычайно низком влиянии школы на формирование интереса к ней. И безусловным аутсайдером является, в прошлом популярный, джаз, собравший менее одного процента приверженцев. Не спасает джаз и то, что его изучение включено в школьную программу.

Зато, лидером в музыкальных предпочтениях выступает эстрадная музыка. Ею интересуются более 80% опрошенных, а каждый третий является убежденным почитателем рок-музыки.

Все это свидетельствует о том, что вакуум, образовавшийся в результате обучения на уроках музыки, вполне заполняется вне школы. Не обладая устойчивыми сформированными музыкальными вкусами, молодежь быстро попадает под влияние низкопробной эстрадной музыки, становится легкой добычей шоу-бизнеса.

Таким образом, можно заключить, что социальный заказ, отраженный в программных документах общеобразовательной школы в сфере формирования музыкальных вкусов и музыкально-эстетических критериев, не выполняется.

4. Несколько выше результаты освоения практических навыков музыкальной деятельности. По различным косвенным данным, полученным при анкетировании можно заключить, что в общеобразовательной школе потребность петь воспитывается. Следовательно, школа достигает своих целей лишь частично, в области обучения элементарным певческим навыкам.

5. Интерес к эстрадной музыке, занимающей доминирующее положение в музыкальных предпочтениях молодежи, неоднороден. Часто развлекательная музыка воспринимается не как предмет художественного увлечения, а в качестве фона. В других случаях, интерес к ней ограничивается лишь запросами молодежной моды, «престижностью» той или иной музыкальной группы. Неустойчивость интересов к эстрадной музыке позволяет при правильном подходе использовать ее в качестве «переходной ступеньки» к освоению других жанров, в том числе и классической музыки.

6. Принципиально важным для музыкальной педагогики представляется выдвижение музыки, как вида искусства, на первое место в личностных установках молодежи. Это дает основание более эффективно воздействовать на формирование духовного мира школьников.

7. Изменение роли музыки в жизни молодежи за последние 10 - 15 лет, утверждение эстрадной и рок-музыки в качестве ведущего музыкального увлечения учеников не отразилось на содержании обучения музыке в школе. Игнорирование этой части музыкальной культуры

молодежи является одной из причин малой эффективности школьных уроков.

Низкая результативность системы общего музыкального воспитания не случайна. Анализируя ситуацию, сложившуюся в современной российской музыкально-образовательной системе, А.С. Базиков обнаружил крайне тревожную тенденцию: «Нарастание острых противоречий и кризисных явлений в функционировании отечественной музыкально-образовательной системы – на целеобразующем, содержательном, методологическом, технологическом уровнях – при отсутствии фундаментальных теоретических исследований, направленных на выявление и разрешение этих противоречий» [1]. Но, если противоречия и кризисные явления проявляются на целеобразующем (а от него и на других) уровне, то это означает, что они затрагивают сущностные элементы системы, в данном случае - музыкального образования. Следовательно, в основе реформирования школьного обучения музыке, должен лежать системный подход. Можно отыскать множество негативных факторов в организации музыкального обучения, в его содержании и т.д. Однако их устранение не обязательно приведет к улучшению. «Совершенствование народного образования по системному принципу предполагает, что при изменении какого-либо элемента ПС соответственно «подстраивается под него и все остальные ее элементы с тем, чтобы система могла сохранить свою целостность и гармонически функционировать в новых условиях и по новым требованиям» [2]. Если этого не происходит, то и эффективность обучения не повысится.

Отсюда вытекают два взаимосвязанных направления реформы, опирающиеся на системный принцип.

Первое направление заключается в системном изучении вопросов школьного музыкально-художественного воспитания.

Второе – основывается на том, что школьное обучение составляет часть общей системы художественно-эстетического воспитания подрастающего поколения. Необходимо изучить всю систему, определить место и функции каждого структурного элемента в целом, их цели, задачи и способы достижения целей.

Библиографические ссылки

1. *Базиков А.С.* Музыкальное образование в современной России. Тамбов. 2002,с. 204.
2. Проблемы развития современных педагогических систем. (Межвузовскийсборник научных трудов). М.: Моск. обл. пед. институт, 1980, с. 3.

И.И. Душенин

Подготовка будущих учителей к эстетическому воспитанию средствами музыки

Как и любой вид искусства, музыка является частью духовной культуры и, несомненно, такого ее компонента, как культура эстетическая. Очень часто, говоря об эстетическом воспитании, подразумевают исключительно воспитание художественное, то есть средствами искусства. Между ними выводится своеобразный знак равенства, что существенно сужает содержательные рамки эстетического. Весьма характерна и другая тенденция, когда из художественного, и в частности музыкального, воспитания, к сожалению, исчезает эстетический компонент, ограничивая тем самым философско-мировоззренческие рамки образно-содержательной стороны не только воспитания, но и самого музыкального искусства. А между тем, перенос приоритетных акцентов в музыкально-художественном воспитании с узких музыкальных задач на обобщенные, эстетические – стратегия современной педагогической науки. Именно поэтому рамки содержания школьного урока музыки должны быть расширены и дополнены усилением эстетической парадигмы, а все виды музыкальной деятельности школьников должны трактоваться с позиций эстетического творчества. С этой точки зрения, должны быть изменены и подходы к содержательной стороне инструментального музицирования на уроке в школе, а также внесены коррективы и в соответствующий компонент процесса подготовки будущих учителей.

Исторические корни данного явления столь глубоки, что требуют пристального изучения и обязательного рассмотрения его существования в современных социально-общественных условиях. Проблема использования игры на музыкальных инструментах в качестве действенного средства эстетического развития индивида и преобразования его в полноценную личность как единицу человеческого социума волновала мыслителей прошлого (Платон, Аристотель, Пифагор и др.) и занимала немалое место в их философском наследии. Профессионализация данного процесса вытеснила из его содержания философско-мировоззренческую сущность, сведя проблему образования к задачам научения. Возвращение содержания музыкально-инструментальной подготовки будущих учителей «на круги своя» – неотложная и актуальная проблема современной педагогики, решение которой невозможно без выявления специфики построения данного процесса, трактуемого сегодня как процесс формирования готовности к профессиональной деятельности. Это означает, что в качестве цели обучения в высшей школе должна выдвигаться подготовка личности к избранной деятельности в конкретных предметных и

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

социальных условиях, выражающаяся в активизации способностей к данной деятельности и формировании творческого потенциала человека.

Преобразование обучения в вузе в процессе формирования готовности к профессиональной деятельности, выводит его далеко за рамки только образовательного явления. При этом его содержание и структуру невозможно выявить без подробного рассмотрения сути самих понятий "готовность", "деятельность", их взаимодействия и взаимосвязи. В частности, необходимо отметить неразрывность двух сторон единого явления – готовность к деятельности. Не существует готовности самой по себе, она всегда выступает как элемент, предварительная ступень или как бы трамплин к тому, что последует дальше, то есть к определенному виду деятельности, успешность которой целиком и полностью обусловлена наличием высокого уровня готовности к ней. Столь тесная взаимосвязь названных понятий вполне естественно предопределяет взаимозависимость из структуры и содержания. Поэтому для определения состояния готовности к конкретной деятельности, в частности музыкально-инструментальной на школьном уроке, необходимо предварительно уточнить ее содержание и выделить структурные элементы. Это возможно сделать только опираясь на общие положения философии, психологии, педагогики о природе деятельности, ее системной структуре, компонентами которой являются: ценностно-ориентационный (мотивационный), профессионально-педагогический (практический), познавательный (теоретический) в их различных проявлениях.

Музыкально-инструментальная деятельность учителя является неотъемлемой частью школьного урока. Она представляет собой специфический вид профессиональной педагогической деятельности, и, несомненно, подчиняется принципам ее организации и функционирования, то есть имеет системную структуру с аналогичным компонентным составом. В то же время, выступая своеобразным ответвлением педагогической, рассматриваемая деятельность имеет свое собственное содержание, отражающееся во всех структурных элементах, несущее особую смысловую нагрузку и требующее подробного анализа. Прежде всего, она содержит черты концертного исполнения музыки, выдвигающего главной целью раскрытие художественно-образной сферы произведения и эмоциональное воздействие на слушателя. Однако существенная разница в том, что исполнительскую деятельность на школьном уроке от ее концертной разновидности отличает педагогическая направленность действия, которая предполагает определенные условия протекания процесса и специфический адресат воздействия (школьники).

Поэтому в свете сказанного ранее, ее цель может быть определена как формирование у детей основ эстетической культуры в процессе "живого",

инструментального исполнительства на уроке музыки. Задачами на пути к указанной цели становятся: развитие у школьников интереса к освоению музыкальной культуры, понимания ее эстетических функций, активизация музыкальных способностей и творческого потенциала учащихся путем вовлечения их в эстетически «заряженный» процесс совместного музицирования. Обозначенные цели и задачи эстетической деятельности учителя музыки на школьном уроке позволяют уточнить и конкретизировать содержание ее структурных компонентов следующим образом:

1. Ценностно-ориентационный компонент выражается в активной профессиональной направленности на необходимость осуществления учителем собственной исполнительской деятельности на уроке и понимании ее значения и возможностей для формирования у школьников определенных эстетических пристрастий и вкусов, идеалов и пр., как в сфере музыкального искусства, так и духовной культуры в целом.
2. Познавательный компонент проявляется в неуклонном стремлении к непрерывному получению, накоплению и обновлению своих эстетических знаний о музыке для их конкретной реализации в работе с детьми.
3. Профессионально-педагогический компонент раскрывается в реализации учителем на уроке задач эстетического воспитания в ходе эстетически наполненного собственного и специально организованного детского инструментального музицирования путем использования специальных знаний, умений и навыков.

Рассмотрение структуры и содержания представляемой деятельности позволяет перейти к изучению второго компонента понятия, а именно «готовности» к ней. Анализ научной психолого-педагогической литературы позволяет отметить, что единое общепринятое определение готовности в ней пока отсутствует, зато фигурирует множество трактовок рассматриваемого явления. Однако различия в толковании не мешают большинству современных авторов сходиться во мнении о готовности как об особом психическом состоянии, проявляющемся на различных уровнях – функциональном, личностном и т.д. Необходимо отметить, что в готовности к музыкально-педагогической деятельности доминирует психологический компонент, характеризуемый повышенным эмоциональным тонусом, как следствие того, что указанная деятельность сочетает в себе черты педагогического и художественно-творческого начала. При этом и необходимый уровень готовности, и успешное осуществление самой деятельности могут быть обеспечены только положительно окрашенным эмоциональным состоянием, при котором специалист в полной мере ощущает собственную компетентность, профессиональную состоятельность. Иными словами, он чувствует себя в этом процессе вполне раскованно, свободно и уверенно, то есть психологически

комфортно, лишь в том случае, если реализация на практике специальных знаний, умений и навыков вызывает устойчивую положительную эмоциональную реакцию. Поэтому готовность учителя к эстетическому воспитанию посредством музыкально-инструментальной деятельности можно трактовать как его особое состояние, называемое психологическим комфортом, и обусловленное профессиональной компетентностью. Основными структурными элементами этой готовности могут быть определены психологический, познавательный и практический аспекты в единстве их сосуществования. Совершенно очевидно, что подобное состояние (комплекс готовности) является результатом присвоения, накопления профессиональных знаний, умений, навыков и может быть достигнуто только в ходе специально организованной работы – учебной деятельности, называемой понятием «подготовка».

Таким образом, выявление структуры и содержания готовности к эстетической воспитательной деятельности в рамках инструментального музицирования на школьном уроке делает возможным подробное рассмотрение строения, содержания и организации процесса ее формирования, то есть вузовской подготовки специалиста, а также особенностей его протекания на музыкально-педагогическом факультете. Согласно педагогической науке, процесс обучения имеет четкую структуру, основными звеньями которой являются цель, содержание, принципы и методы обучения, находящиеся в теснейшей взаимосвязи и взаимозависимости. Поэтому и обучение игре на музыкальном инструменте, как часть образовательного процесса, однозначно подчиняется дидактическим закономерностям, то есть имеет свою цель, содержание, принципы и методы обучения. Внесение в него корректив на разных уровнях приводит к изменению трактовки сущности отдельных его видов. В данном случае, изменение, содержательная переориентация традиционной цели вызывает и необходимость коррекции всего содержания обучения игре на музыкальном инструменте, приведения его в соответствие со структурой и содержанием готовности к будущей профессионально-педагогической деятельности (здесь – эстетической воспитательной).

Е.В. Гребенюк

Теория и практика в подготовке будущего учителя музыки

Смена парадигмы образования (от знаниевой к ценностно-ориентированной) требует пересмотра философских основ образования, шире, укрепления сотрудничества ученых и практиков. В этом случае цель педагогического образования подразумевает профессионально-личностное развитие и саморазвитие учителя.

Достижение этой цели возможно в случае оптимального соотношения теоретической и практической подготовки будущего учителя. В теоретической подготовке, в свою очередь, важен не столько максимум знаний, но их мобильность, управляемость. Именно гибкость делает студента пригодным к педагогической деятельности [1].

В учебном процессе современного педагогического вуза большое внимание уделяется методической и практической подготовке студентов. Это закономерно, так как данное направление работы педагогических вузов фокусирует целенаправленность и результативность подготовки будущих специалистов.

Осуществление взаимосвязи теории и практики в структуре и содержании педагогических дисциплин объясняет необходимость согласования, координации учебных занятий по педагогическим дисциплинам и педагогической практике. Это в свою очередь предполагает определение круга теоретических знаний, изучаемых на лекциях, углубляемых на практических и лабораторных занятиях, и затем применяемых на практике [2, с.128].

Для достижения соответствующего уровня профессиональной компетентности учебное занятие целесообразно строить из трех блоков: информационного, блока самопознания и практического.

Информационный блок может включать знания следующих видов: концептуальные (ведущие педагогические идеи и др.); фактологические (знания возрастных, индивидуальных особенностей учащихся, механизмов общения и др.); процессуально-технологические (знание механизмов восприятия, процедуры дискуссии, способов саморегуляции и др.).

Иначе говоря, именно в процессе лекций закладывается теоретический фундамент всей последующей практической работы учителя. Чтобы лекция могла решить поставленные задачи, необходимо четкое и логичное построение содержания курса, выделение узловых проблем, выявление

причинно-следственных связей между явлениями музыкального искусства, музыкальной и общей педагогикой, проблемное изложение материала с эффектом новизны, установка на активное восприятие.

Блок самопознания важен стимулированием самонаблюдения, самоанализа самооценивания, сравнения себя с оценками других участников взаимодействия и как следствие – формирование адекватной оценки себя как профессионала, предвидение себя в педагогической ситуации. Рефлексивный характер занятий позволяет преодолеть «эгоцентричность мыслительной деятельности, т.е. рассмотрение изучаемого объекта лишь с одной стандартно воспринимаемой стороны» [4, с.198].

Практические занятия (семинарские и лабораторные) с применением методики решения педагогических задач, когда моделируются типичные ситуации, возникающие в профессионально-педагогической деятельности учителя музыки, могут рассматриваться как важнейшее средство установления связи между теорией и практикой [3]. Психолого-педагогическая подготовка учителя музыки позволяет выбирать наиболее эффективные методы и приемы музыкального обучения, осуществлять исследовательский поиск в организации, содержании и методике учебно-воспитательного процесса, управлять разнообразными сторонами музыкально-познавательной деятельности учащихся, творчески переосмысливать свой и передовой педагогический опыт.

В методической подготовке учителя музыки ведущее значение приобретают методы педагогического проектирования и педагогической игры. Студент должен научиться проецировать на школьную аудиторию умения, связанные с исполнительской деятельностью, программу общения, научиться прогнозировать конечную цель обучения и др. При этом процесс решения педагогических задач связан как с привлечением интеллектуальных, так и эмоциональных компонентов мышления.

Использование методики педагогической игры на практических занятиях помогает студентам овладеть техникой педагогической деятельности и проверять свою готовность в реальных условиях работы в классе (один студент работает в качестве учителя музыки, другие – в качестве учащихся класса).

Применение элементов педагогического моделирования также необходимо с первых занятий: проведение занятий по дирижированию с группой; выполнение аннотаций на произведения, которые в дальнейшем могут быть использованы в школьной практике в качестве конспекта для беседы; сравнение педагогических систем; моделирование фрагментов уроков по изученным педагогическим системам и методикам.

Как указывают исследователи, будущий педагог любого предмета

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

должен учитывать все связи, существующие между той или иной дисциплиной и школьным курсом, указывать конкретный выход специального курса в методику соответствующей дисциплины. Важную роль в этом направлении играет усиление связи вуза со школой, которая может осуществляться в различных направлениях: участие преподавателей кафедры в экспериментальной проверке новых программ, школьных учебников; проведение семинаров по изучению и обобщению передового педагогического опыта учителей; усиление межпредметных связей педагогических дисциплин и методики преподавания соответствующей дисциплины; обеспечение педагогических вузов методическими пособиями; совершенствование учебного плана; проведение систематических встреч с молодыми специалистами и др.

Иными словами, авангардом в реформировании современного образования, интеграции теории и практики является педагог.

Библиографические ссылки

1. *Арчажникова Л.Г.* Профессиональные качества учителя музыки в системе высшего педагогического образования // Основы профессиональной подготовки учителя музыки. Межвузовский сборник науч. тр. Саратовский пед. институт.-1997, вып.3.-С.3-13.
2. *Галанова М.А.* Взаимосвязь теории и практики в подготовке будущего педагога //Научные традиции и перспективы педагогики. Герценовские чтения –2001: Межвузовский сборник науч. тр./Под ред. Е.В. Титовой. – СПб.: «Изд. Петрополис», 2001.С.126-129.
3. Проблемы музыкального образования и педагогики: Межвуз. сб. науч. трудов / Под ред. Н.А. Терентьевой. – СПб.: Образование, 1994.-135с.
4. *Прозорова Е.В.* Педагогические условия развития коммуникативной компетентности: [В процессе подготовки учителя ср. шк. в пед. вузе] /Е.В. Прозорова / /Мир психологии.-2000.-№ 2.- С.191-202.

М.Г. Долгушина

Изучение традиций городского музыкального быта в процессе профессиональной подготовки учителя музыки

Среди носителей музыкального знания учитель музыки общеобразовательной школы сталкивается в своей деятельности с наиболее

широкой и далеко не всегда заинтересованной аудиторией. То, что предмет «Музыка» в настоящее время находится на периферии образовательной парадигмы – общеизвестно. Но сложность деятельности учителя состоит не только в недооценке окружающими значимости преподаваемой им дисциплины. Из всех обязательных предметов школьной программы только «Музыка» в рамках обыденного бытия имеет мощный противовес – массовую музыкальную культуру (воздействие массовой литературы на современного школьника гораздо менее значительно).

Существующая система музыкально-педагогического образования практически не учитывает этой важной особенности. Подготовка учителя ведется в русле академических традиций, а массовая бытовая музыка представляется как явление автономное и чуждое культуре, что неудивительно, учитывая современное ее состояние. Такую же академическую направленность имеет и школьный предмет «Музыка» («неакадемические» темы программы, например, посвященные джазу, построены в том же академическом ключе). При этом подавляющая часть контингента учащихся является носителем именно массовой культуры. И начинающий преподаватель, столкнувшись с несоответствием своей профессии реалиям окружающей действительности, нередко испытывает сильный стресс, а иногда – глубокий творческий кризис.

Поэтому в практике вузовской подготовки учителя музыки необходима своеобразная «профилактика», формирующая спокойное и объективное отношение к массовой музыкальной культуре. Будущему педагогу необходимы умение давать эстетическую оценку ее событиям и явлениям, а также способность отличать профессиональную и качественную популярную музыку от опусов-однодневок.

Весьма перспективным в этом плане представляется освоение студентами сложившихся в течение более чем двух столетий традиций городского музыкального быта, а также знание ими истории и теории массовых музыкальных жанров. Составляющими этого процесса должны стать:

– Формирование у студентов умения слышать и выявлять основные стилистические компоненты «живой» популярной музыки на основе частичного и методически обоснованного использования ее в качестве материала для сольфеджирования и слухового анализа.

– Развитие творческих навыков будущих педагогов, позволяющих им активно включаться в процесс музицирования, что возможно в рамках урока, во внеклассной деятельности, а также в условиях дружеского неформального общения с учениками.

– Внедрение в содержание образования системы знаний о массовой музыкальной культуре, включающее не только необходимый минимум

информации о современной (или близкой к современности) популярной и эстрадной музыке, но также ее теорию и историю.

В связи с информационной насыщенностью образовательного процесса и невозможностью включения в него все новых спецкурсов и спецсеминаров, имеет смысл интегрировать данный материал в традиционные учебные дисциплины – сольфеджио, гармонию, историю отечественной музыки.

1. Использование на уроках сольфеджио неакадемического музыкального материала сегодня не вызывает затруднений. В течение последних двух десятилетий издан ряд пособий, ориентированных на овладение обучающихся типизированными интонационными формулами современных массовых жанров («Музыкальные диктанты» Б. Копелевича, «Джазовое сольфеджио» О. Хромушина и др.). Запись популярных мелодий хороша в качестве самодиктантов – на уроке и при самостоятельной работе дома. Кроме того, большое значение для студента музыкально-педагогического профиля имеет овладение навыком быстрого и качественного подбора знакомой (малознакомой) песни и умение транспонировать ее в любую тональность.

2. В курс гармонии уместно вводить задания по сочинению небольших пьес бытовых жанров – песен, романсов, танцевальных миниатюр. Написанию музыки должен предшествовать тщательный стилистический анализ, в процессе которого выявляются наиболее характерные для данного стиля и жанра мелодические, ритмические, гармонические структуры. Перед работой над вокальным сочинением следует отдельно рассмотреть проблему соотношения музыки и слова. Большой интерес у студентов вызывает сочинение (а точнее – моделирование) танцевальных миниатюр по принципу, положенному в основу популярных в музыкальном быту конца XVIII – начала XIX века музыкальных игр («Музыкальные игры с косточками»; «Калейдоакустикон», музыкальное упражнение для составления 214 миллионов вальсов и более» и др.).[1] Каждый студент группы сочиняет вальс по единой несложной гармонической схеме. Затем такты сочиненных пьес нумеруются, разрезаются, раскладываются в колоды (только первые, только вторые и т. д. такты) и внутри каждой обозначаются буквами. Музыкальная игра состоит в том, что путем жребия из соответствующей колоды выбираются такты, которые всякий раз составляют новый вальс.

3. Обычно массовая музыкальная культура воспринимается студентами исключительно как порождение последних нескольких десятилетий и ассоциируется с институтом шоу-бизнеса и масс-медиа, тогда как весь

[1] Игры сохранились в Отделе нот и звукозаписей РНБ. Их подробное описание см.: *Рыжкова Н.А.* Музыкальные игры, изданные российскими нотоиздателями в конце XVIII – начале XIX вв. // Нотные издания в музыкальной жизни России. СПб., 1999.

предшествующий период истории музыки представляется вполне классическим, благополучным и благородным. В действительности же она формируется в эпоху Нового времени, имеет объективные социально-психологические предпосылки и свой путь развития. Этот тип культуры связан с ростом городского населения и отражает вкусы и эстетические представления большинства. Он заполняет нишу между фольклором и профессиональным академическим искусством, является бытовым по сфере распространения и популярным, массовым по характеру потребления. Бытовая традиция в России сложилась как песенная и танцевальная (любопытно, что ныне она трансформировалась в песенно-танцевальную, но смысл слов, как правило, несуществен). Представителями первой в рамках учебного курса истории музыки являются Алябьев, Варламов и Гурилев. Важно подчеркнуть, что их произведения, которые сегодня воспринимаются как классические образцы романса, в свое время были частью массовой музыкальной культуры. Во второй половине XIX – начале XX века традиция бытового музицирования не прервалась и на разных этапах развития отечественной культуры имела свои особенности. Но ей всегда был свойствен ряд конкретных типологических качеств: простота и доступность, одновременное бытование в рамках письменной и устной традиций, ориентация на отдых и развлечения. Во все времена бытовую музыку отличали пестрота и разнохарактерность. Как и прошлом, так и ныне ее создают профессионалы и любители. И вне зависимости от уровня профессиональной подготовки автора она может иметь как высокие, так и низкие художественные достоинства. Целый ряд, казалось бы, новых и вполне современных явлений массовой музыкальной культуры имеет исторические корни. Например, переложения классики для эстрадных ансамблей: их предшественниками можно считать излюбленные в XIX веке танцевальные миниатюры – вальсы, мазурки, кадрили, лирические полонезы на темы известных опер, балетов, инструментальных произведений. Или распространенная в школьном быту инсценированная песня: ее история началась с ассимиляции в русском дворянском быту пушкинской эпохи популярного в Европе развлечения – romance et action (романс в действии).

Включение в соответствующие учебные курсы информации о массовых жанрах, не занимая большого количества времени, позволяет не только вооружить студентов необходимыми знаниями об истории бытовой музыкальной культуры, но также – ярче высветить магистральную линию развития классического искусства и представить музыкально-исторический процесс более всесторонним и разнообразным.

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

С.М. Бекленищева

Дидактические основы обучения детей на уроках хорового пения в общеобразовательной школе

Хоровое пение – наиболее доступная и активная форма музыкального обучения детей, призванная прививать любовь к музыке, сохранять и развивать национальные хоровые традиции. Смысл хорового пения – в интерпретации песен, в творческом подходе в передаче их эмоционального содержания, понятого и пережитого детьми. Главная цель – развитие личности ребенка, его эмоциональной сферы, интеллекта, зарождение и развитие эстетических чувств, становление нравственной позиции, т. е. развитие личности средствами музыкального искусства. Певческая деятельность в настоящее время – самый доступный способ коллективного музицирования, т. к. петь может каждый ребенок за очень небольшим исключением. Голос – инструмент общедоступный и самый совершенный, он позволяет привлечь ребенка к активной деятельности, к познанию красоты и законов музыкального искусства. Задача учителя – научить ребенка управлять этим инструментом, т. е. сформировать и развить у него певческие навыки. Внедрение в учебный план общеобразовательной школы предмета "Хоровое пение" дает возможность комплексного музыкально–певческого развития детей. Вокальная педагогика, являясь частью общей педагогики, имеет свою дидактическую основу и отвечает на вопросы: как научить детей правильно и красиво петь; какие существуют принципы, методы, приемы обучения, позволяющие учителю добиться желаемого результата; какие организационные формы целесообразны для применения в том или ином случае; как и чему следует учить детей на уроках хорового пения? Рассмотрим некоторые из основных категорий дидактики: принципы обучения, методы обучения, содержание образования и их реализацию на уроках хорового пения в общеобразовательной школе. Рассматривая основные категории дидактики, характерные для педагогики в целом, анализируя методическую литературу и обобщая практический опыт, мы выделим основные принципы обучения пению. Они едины для обучения детей различного возраста, изменяются лишь объем и сложность материала, отдельные методические приемы: 1) в основе принципа воспитания и всестороннего развития – направленность работы учителя на воспитание определенных качеств личности, таких как доброта, чуткость и сострадание к людям и окружающей природе, эмоциональная отзывчивость и общее развитие процессов восприятия, представления и

воспроизведения, тесно связанных с развитием мышления у ребенка; 2) принцип сознательности и творческой активности учащихся включает в себя сознательное отношение детей к певческой деятельности, усвоение знаний, получение умений и навыков, понимание необходимости преодоления трудностей в процессе обучения; на уроке дети учатся контролировать звучание собственных голосов, слышать его недостатки и достоинства. 3) принцип перспективности проявляется в опоре на "зону ближайшего развития" (Л.С. Выготский), т.к. задача педагога - не ориентироваться только на характерный для данного возраста уровень, а обеспечить прежде всего развитие учащихся. Реализуется также принцип развивающего обучения (Л.В. Занков): "...высокий уровень трудности, но в пределах возможностей детей; быстрый темп усвоения материала, но без спешки...". Особенно наглядно это проявляется при подборе песенного репертуара; 4) принцип систематичности можно рассматривать с двух позиций: как постепенное усложнение вокально-хоровых упражнений и певческого репертуара с целью музыкально-певческого развития учащихся и как продуманно выстроенную систему построения уроков хорового пения и внеурочной деятельности учащихся. Данный принцип реализуется при обучении детей хоровому пению посредством создания программ по данному предмету, построенных на постепенном и постоянном развитии возможностей детского голоса; 5) принцип учета индивидуальных особенностей учащихся при коллективном характере обучения обуславливается многообразием индивидуальных особенностей развития детского голоса с учетом возраста, певческого опыта и общего развития; 6) принцип посильной трудности предполагает учет при работе с детьми не только возрастных особенностей детей, но прежде всего индивидуальных. Возможности каждого голоса как и его выносливость разные даже в пределах одного возраста; 7) принцип положительного фона обучения основан на осуществлении прямой зависимости между отношением детей к обучению и их успехами; 8) принцип единства художественного развития учащихся и технического совершенствования их голоса основан на полном подчинении задачи технического развития певческого голоса художественным целям и подразумевает гармоничное сочетание вокально-технического развития с художественным воспитанием учащихся в процессе всего обучения; 9) принцип предшествования восприятия музыкального явления его теоретическому осознанию предполагает введение нового понятия или музыкального термина с опорой на полученное ранее слуховое восприятие. Методом проблемного изложения или частично поисковым методом через ряд вопросов и заданий выводится новое понятие и выясняется влияние его на выразительность музыки,

характеризуются элементы музыкального языка; 10) принцип *целенаправленного управления регистровым звучанием голоса* является специфическим в вокально-хоровой работе с детьми и основополагающим.

Под содержанием образования мы понимаем педагогически адаптированную систему знаний, умений и навыков, способов деятельности, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, освоение системы, обеспечивающей гармоничное развитие личности, подготовленной к сохранению и развитию социальной культуры, к активной жизненной позиции в обществе. В содержание обучения хоровому пению входят: I – система основных специфических *знаний* в области музыки: 1) понятие – мысль, в которой отражены признаки изучаемого предмета или явления; 2) музыкальный термин – точное словесное обозначение мысли; 3) законы теории музыки; 4) знания о способах деятельности – как действие выполнять, но не само действие – позже это знание может трансформироваться в умение или навык; 5) оценочные знания, когда ребенок оценивает пение свое и окружающих. II–*опыт осуществления способов деятельности*, который после освоения становится умениями и навыками; рассматривая навык как действие (умение), доведенное до автоматизма, следует четко разграничить певческие навыки и свойства певческого голоса, выступающие как причина и следствие соответственно. III – *опыт творческой деятельности* – подготавливает учащихся к самостоятельному решению возникающих проблем; предполагает формирование творческого мышления; он невозможен без специальных знаний, умений и навыков, но не сводится к их сумме, а зависит от способа обучения. IV *опыт эмоционально–ценностных отношений* отражает эмоционально-волевую воспитанность человека. Детям следует прививать, прежде всего, положительное отношение к певческой деятельности, затрагивая сферу их чувств и эмоций. Формирование эмоций как "...стимула всякой человеческой деятельности...," (П.П. Блонский) играет большую роль в возникновении мотивации поступков. Огромное значение имеет хоровой коллектив как инструмент воспитания личности. Но этот инструмент "зазвучит" при условии, если у детей сложилось эмоционально-положительное отношение к самой певческой деятельности, к учителю и к коллективу. Большое воспитательное значение в формировании активной жизненной позиции учащихся имеет концертная деятельность хорового коллектива, позволяющая ребятам осознать, что их выступления приносят общественную пользу. Это, в свою очередь, порождает у детей желание добиться еще больших успехов в овладении исполнительским мастерством, формирует потребность настойчиво и целеустремленно добиваться

желаемого результата, преодолевать трудности, что связано с проявлением волевого начала, творческой активности. Основное средство воздействия на эмоции детей – вокально-хоровой репертуар. Главные критерии его отбора: содержательная сторона в сочетании с высокохудожественной формой воплощения идеи, доступные для понимания детей, т.е соответствующие их жизненному опыту.

Итак, все компоненты содержания образования в пении тесно взаимосвязаны: вокально-хоровые навыки невозможны без специальных знаний, на основе которых осуществляется творческая деятельность и совершенствование личностных качеств учащихся.

Т.А. Шипилкина

Организация творческой деятельности школьников на уроках музыки в общеобразовательной школе

В нашей сегодняшней жизни с ее многочисленными противоречиями – социальными, психологическими, духовными, проблемами общения и семьи, как ни странно, немаловажную роль играет музыка. Развитая эмоциональная база, культура чувств помогают решать многие жизненные проблемы. Урок музыки в общеобразовательной школе приобретает в связи с этим очень большое значение.

Совместное музицирование (пение в хоре, игра в ансамбле, музыкальные постановки) решает многие психологические задачи и проблемы общения. Становится ощутимой ценность каждого в общем деле, и дети чувствуют это. На таких уроках в процессе коллективного музицирования формируется эмоциональная сфера ребенка, его душевное здоровье.

Еще одна причина изменения значения урока музыки в общеобразовательной школе связана с задачей все более широкого привлечения детей к музыкальному искусству. Однако не все дети и не все родители настроены на обучение своего ребенка в музыкальной школе. Причины этого самые различные: дополнительная нагрузка на ребенка, финансовые и транспортные проблемы, уровень требований программы обучения. Но также часто причиной нежелания обучать ребенка в музыкальной школе становится малая эффективность от обучения в ней. Требования программы ДМШ по специальности и сольфеджио ведут

обучение в сторону профессионализации.

Возвращаясь к проблеме урока музыки в общеобразовательной школе, нужно сказать об углублении содержательной стороны существующих программ. Меняется тематика, дополнен песенный материал, разрабатывается область вокальной импровизации, пластики, ритмики.

Практика показывает, что художественное сочинительство не является привилегией одаренных детей. В простейшей форме она доступна всем детям, так как все дети любят играть, выдумывать фантазировать, а это значит, что в каждом ребенке заложены потенциальные творческие способности, которые необходимо раскрыть.

В настоящее время приходится говорить о недостаточном внедрении музыкально-импровизационной деятельности в практику общеобразовательной школы. Причина в том, что механизмы стимулирования творческой активности детей мало исследованы. Поэтому вопросы, касающиеся организации такой деятельности являются весьма актуальными. В решении проблемы организации творческой деятельности школьников необходимо учитывать ее специфику. Под творческой деятельностью детей в процессе обучения понимается не столько сам предметный результат, то есть детское произведение, сколько творческий процесс, подразумевающий художественное эстетическое восприятие – сопереживание искусства, а также способность к импровизации, к продуктивному самовыражению.

В качестве основных видов музыкальной импровизации выделяют вокально-хоровую импровизацию, инструментальную, музыкально-пластическую. Любой из указанных видов импровизаций может найти свое решение на уроке в той или иной форме организации учебной деятельности.

Например, в условиях фронтальной работы класса можно использовать двигательные (ритмические) импровизации или импровизационный аккомпанемент к музыкальному фрагменту на ударных детских инструментах.

На наш взгляд, наиболее удобной для организации импровизации является групповая форма. Она позволяет оптимально использовать не только разнообразные виды импровизационной деятельности учащихся, но учитывать и корректировать индивидуальные качества и музыкальные способности детей.

Импровизация в рамках индивидуальной работы наиболее целесообразна в работе с более «сильными» учащимися, проявляющими особый интерес к музыке и имеющими определенный уровень музыкально-

творческого потенциала. В данном случае работа ведется в области индивидуального творчества – сочинение элементарных вокальных или инструментальных произведений.

Импровизацию как вид музыкальной деятельности, на наш взгляд, можно включать уже на первых занятиях и использовать постоянно в разных формах учебной работы.

В заключении необходимо добавить, что импровизация отвечает возрастным интересам детей. Этот вид музыкальной деятельности позволяет им реализовать свои личностные способности, стремление к самовыражению. Собственно детское творчество, детские находки, пусть самые простые и скромные, позволяют создать атмосферу радости на занятиях, формируют личность, оптимизируют развитие творческих способностей.

Т.М. Дьяченко

Роль клавишных инструментов в эстетическом воспитании в развитии ребенка на опыте работы «Школы Радости» в г. Апатиты Мурманской области

Учебный эксперимент "Школа Радости" в г. Апатиты проводится начиная с 1995 года. На базе общеобразовательной школы был выделен экспериментальный класс (ЭГ), где в начальных классах наряду с общеобразовательной программой был введен широкий спектр общеобязательных предметов эстетического цикла, преподаваемых на высоком уровне. В среднем звене введены уроки психологии, мировой художественной культуры и Азбуки нравственности.

Методика Н.А. Бергер "Музыка для всех" с использованием клавишных инструментов, которая является стержнем всей программы "Школы Радости", позволяет детям, не прошедшим специального отбора заниматься музыкой, играть на музыкальных инструментах, подбирать по слуху, сочинять музыку, играть в оркестре. Обучение идет с темпами в 10 раз превышающими темпы обучения в традиционной музыкальной школе, что позволяет испытывать радость творчества на музыкальных занятиях. Уникальность методики состоит в том, что ориентировочной основой в процессе усвоения музыкальной грамоты и слухового анализа является рука. Каждому пальцу руки поставлены в соответствия определенные

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

клавиши электронных клавишных инструментов, на которых дети играют на занятии. Ассоциативная связь пальцев с клавишами как со ступенями лада позволяет производить анализ мелодии в уме и легко определять звуковысотные соотношения. Таким образом, в обучении используется второй и третий тип ориентировки, что является продуктивным способом, согласно теории этапов формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Этот способ, разгружая интеллект, приводит к автоматизации тех действий, которые в условиях традиционного обучения требуют значительных умственных усилий. Такое освобождение создает простор для творческой активности, развивает мыслительные операции, креативность и внимание, что и отражается в результатах исследования. Успех методики заключается еще и в том, что в обучение включаются поэтапно сначала эмоционально-волевая, а только затем когнитивная сфера. После того, как новое знание прочувствовано и физически опробовано дается логическое объяснение музыкальному термину или понятию. Игра в оркестре, которую также предполагает методика Н.А. Бергер, развивает коммуникативные навыки детей, делает коллектив более сплоченным, развивает внимание и эмпатию. Все это повышает школьную мотивацию детей и позволяет учиться с Радостью. Программа Н.А. Бергер была включена в учебный план вместо типовой программы по музыке Д.Б. Кабалевского с 1 по 8 класс. В 9 классе оркестр существует в виде кружка.

В ходе эксперимента проводилась психологическая диагностика экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ). Результаты показали, что не только творческие способности, креативность мышления в ЭГ развиты лучше, выше также работоспособность и все интеллектуальные показатели. Кроме того, у этих детей выше социальная адаптация, регулятивные способности и мотивация к обучению. Сейчас эти ребята учатся в 9-м классе, и, кроме всех перечисленных показателей, их очень сильно отличает от сверстников то, что они любят школу, учителей, одноклассников. Начиная с шестого класса, по инициативе ребят в ЭГ стали появляться творческие группы – два инструментальных ансамбля и два танцевальных. Ребята сами сочиняют музыку, аранжируют ее, сами придумывают танцевальные постановки, устраивают концерты в детских садах.

Подобное эстетическое воспитание является прочным фундаментом для гармоничного развития личности и ее самореализации.

Е.О. Зеленина

Методика диагностики межчувственных ассоциаций и её апробация (детский возраст 6-10 лет)

Межчувственные ассоциации это одновременные со-представления или со-ощущения, как, например, зрительно-слуховые. В науке это явление определяется термином синестезия и относится к психическим свойствам человека [3, с.201-205]. А если это так, то можно предположить, что способность человеческой психики к формированию межчувственных ассоциаций природная и всеобщая.

Межчувственные ассоциации формируют образное мышление – важнейший компонент художественного восприятия. А это значит, что возникает необходимость в разработке научно-обоснованных методических принципов диагностирования и развития синестезии в художественном восприятии.

Учитывая возрастные особенности детей, можно выявить оптимальный период для диагностирования межчувственных ассоциаций.

Так, для большинства детей от 6 до 10 лет это период приобретения новых и усовершенствования старых навыков. Детское мышление этого возраста отличается гибкостью, многомерностью, способностью делать логические выводы, поиском причино-следственных связей [2, с.458-459].

Психоэмоциональное развитие детей 6-10 лет позволяет ставить и решать проблему диагностирования и дальнейшего развития межчувственных ассоциаций как способности, необходимой для художественного восприятия.

Как показывает статистика, число детей, нуждающихся в социальной защите и реабилитации, растет с каждым годом. В настоящее время работает целая система по социальной поддержке, защите и реабилитации детей-сирот, детей с отклонениями в умственном или физическом развитии, детей с психическими отклонениями от нормы, а также с различными тяжелыми заболеваниями. Это детские дома, семейные санаторные детские дома, социальные приюты, школы-интернаты. Однако, обеспеченные жильём, питанием, одеждой, элементарным образованием, дети из социально-неблагополучных групп не получают необходимого развития в области душевной и духовной культуры. Формирование внутренней культуры страдает прежде всего из-за недостаточного развития эмоциональной сферы. Часто они практичны, аккуратны, но при этом лишены способности сопереживать, радоваться, иметь привязанности. Такие дети страдают душевной глухотой.

Общеобразовательная школа не в состоянии решить эту проблему. Её программа призвана, прежде всего, обеспечивать знаниями, умениями, навыками. Гипертрофированность этой функции негативно сказывается на развитии духовной культуры детей, затрудняет адаптацию детей в обществе, повышает уровень депрессивных состояний.

Восполнить эти недостатки возможно посредством внедрения музыкального искусства во внешкольные формы работы.

Наряду с социально-неблагополучной группой детей, требующей поддержки, реабилитации и коррекции, существуют дети, благополучные в социальном отношении, получающие музыкальное образование в детских музыкальных школах, и обладающие, в силу этого, значительно бо́льшим интеллектуальным, душевным и художественным потенциалом. Этот потенциал и можно направить на эстетическое воспитание, развитие интереса к музыке, пропаганду музыкальных знаний, развитие культуры музыкального мышления воспитанников социальных учреждений. Конечно, речь идет не о традиционных учебных формах, а о непосредственном общении с помощью практических, познавательных заданий, специальных методик.

Эти виды деятельности могут принести пользу не только детям из социально-неблагополучной среды, но и их сверстникам. Учащимся детских музыкальных школ необходима самореализация в концертной деятельности, творческое самовыражение. Это в высшей степени благотворно сказывается на концертной деятельности, успешности и результативности обучения. Ведь редкие выступления в рамках учебного плана и академических концертов не дают такой возможности.

Безусловно, в данной работе, едва ли не центральной проблемой стала методическая разработка реабилитационного процесса. На сегодняшний день, создано и успешно функционирует большое количество социальных учреждений. В частности, в г. Иркутске, по данным статистики, существует пять детских домов, три детских дома санаторного типа, два социальных приюта, два социально- реабилитационных центра, одна спец. школа, три школы-интерната, школа-интернат кадетских воспитанников и т.д. Количество воспитанников социальных учреждений составляет больше тысячи, и это без учета детей из неблагополучных семей. Также в расчёт не вошли социальные учреждения, находящиеся в пригороде и в области в целом.

В связи с этим, сотрудниками музыкально-педагогического факультета Иркутского государственного педагогического университета Е.О. Зелениной и Т.В. Лукьяновой был разработан проект под названием «Детская филармония». Его целью является создание устойчивой системы

межсоциального общения детей средствами совместного художественного творчества.

В основу занятий были положены комбинированные формы, сочетающие в себе развивающее обучение, элементы арт-терапии и концерта, где артистами-исполнителями являются дети-сверстники слушательской аудитории, а психолого-педагогическое воздействие проводится через познавательные игры, развивающие задания, музыкальные сказки.

На начальном этапе необходимо было составить представление о степени готовности ребят к предлагаемым занятиям. Предварительные беседы проводились с группами не более 10 человек, что позволяло осуществить индивидуальный подход к каждому ребёнку. В результате был выявлен достаточно низкий уровень музыкальной образованности и ограниченность музыкальных вкусов.

Психоэмоциональное и интеллектуальное развитие детей одной возрастной группы оказалось очень различным. Наряду с нормально развивающимися, также были дети, находящиеся в депрессивном состоянии с высоким уровнем агрессивности, а также дети с задержкой психического развития.

Данная картина оказалась характерной для бóльшего количества детских домов и социальных приютов. Однако такое положение складывалось неповсеместно. Так, в интернате для слабовидящих детей, ребята охотно шли на творческий контакт. Для них музыка оказалась едва ли не самым главным средством самовыражения.

По результатам проведенной работы, для снижения риска несоответствия подготовленных занятий, был разработан адаптационный материал с опорой на различные психологические аспекты, такие как снижение агрессивности, снятие стресса и т.д.

Организация и проведение работы в «Детской филармонии» потребовала решения ряда задач:

– подготовки репертуарной и методической базы проекта;
– организации системы концертно-тематических, обучающих и развивающих программ, способствующих общению детей различных социальных групп посредством совместного художественного творчества;
– реализации составленных обучающих и развивающих программ с использованием методик, определяющих уровень музыкального восприятия, культуру музыкального мышления, степень развитости эмоциональной сферы и творческих способностей воспитанников социальных учреждений.

Действие проекта рассчитано на один год (с вычетом каникулярного

времени). Начало его разработки относится к октябрю 2002 г., активное функционирование – к маю 2003 г.

«Детская филармония» работает на базе нескольких социальных учреждений города: Семейный детский дом санаторного типа №2, Социальный приют №1, Школа-интернат для слепых и слабовидящих детей, Школа-интернат кадетских воспитанников; при содействии учащихся детских музыкальных школ г. Иркутска.

К настоящему времени работа прошла подготовительный этап, на котором проводились методические, организационные мероприятия и вступила в фазу активного практического действия.

Следующим этапом осуществления проекта является текущий контроль за ходом выполняемой деятельности: корректировка составленных программ, отслеживание динамики психолого-педагогического воздействия посредством тестирования, анкетирования, опроса и т.д.

Заключительным этапом работы в рамках проекта станет проведение итогового концерта в Органном зале Иркутской филармонии, а также обобщение накопленного опыта за истекший период.

Необходимо отметить, что исследования, проводимые однократно или же бессистемно, не могут претендовать на достоверные результаты. Достоверность и объективность, этого процесса, может расти пропорционально получаемому объему информации. Кроме того, высокая результативность может быть достигнута путем отслеживания динамики психолого-педагогического воздействия и внесения необходимых изменений в ход исследования.

Систему диагностической программы данного исследования составляет методика, включающая в себя дифференцированные уровни диагностики.

Так, необходимым этапом диагностирования стало выявление степени агрессивности детей и уровня депрессивных состояний в группах. Для этого применялась методика цветового моделирования музыки.

Одновременно данная методика сопряжена с синестезической трансформацией: звук-цвет, и, как нельзя лучше, подходит для подготовки диагностики межчувственных ассоциаций.

Для диагностики эмоциональных переживаний в процессе восприятия музыки были использованы несколько вариантов методики цветовых предпочтений:

Выбор цвета из предложенных (в данном случае сокращённый вариант теста Люшера – 8 цветов).

Выбор цветовой композиции.

Создание собственной композиции.

Сочетание «обязательных» для выбора цветов и свободное «сочинение» позволяет достаточно точно анализировать результаты с помощью психологических интерпретаций цветов, сочетаний, увидеть индивидуальные черты цветовых моделей музыки [1, с.27].

Следующим этапом диагностики стало графическое моделирование музыки, основанное на методе В. Вундта. С его помощью анализируемое явление межчувственных ассоциаций становится более наглядным, тем самым облегчая процессы его исследования.

Метод липеограмм динамичный, вполне соответствующий специфике музыки как виду искусства, для которого интонационная система выразительных движений является основой. В процессе его применения, детей необходимо ориентировать на то, что разное эмоциональное содержание требует для выражения различных средств выразительности: линии, цвета. В «рисунках» детей интуитивно выражаются различные признаки межчувственных ассоциаций: знак (цвет карандаша и направление линии вверх или вниз, горизонтально или вертикально); активность (резкие штрихи или плавные); интенсивность (сила нажатия карандаша); динамика развития эмоциональных переживаний; звуковысотность мелодической линии (направление линии), форма построения музыкального произведения (последовательность различных по характеру и цвету линий).

Наконец, цветовое моделирование тембров – построение ассоциативного ряда, можно определить как непосредственную диагностику синестезии или межчувственных ассоциаций [1, с.37-38].

Процесс ассоциирования играет роль своеобразного катализатора в решении творческих задач. Основой возникновения ассоциаций художественного уровня является синестезия (одновременное ощущение – межчувственная связь). Некоторый экспериментальный опыт позволяет сделать выводы о том, что синестезия коррелирует с творческими проявлениями, имеет общие закономерности.

В процессе подготовки к эксперименту внимание детей обращается на то, что различные тембры (голоса людей, птиц, или музыкальных инструментов) требуют различных средств выразительности (цвет, толщина линий, штриховка и т. д.).

Осуществление диагностики синестезии происходит на основе ассоциативных методов постановки вопроса: «Какого цвета звуки?», «Какого цвета твой голос?», «Какими цветами ты можешь изобразить тембры музыкальных инструментов?».

Интерпретация данных осуществляется на основе сравнительного

анализа экспериментальных данных с синестетическими системами А. Н. Скрябина, Н. А. Римского-Корсакова [1, с.51].

Дальнейшее развитие межчувственных ассоциаций это уже следующий этап работы с детьми. Он построен на визуализации. "Зарисовывание" музыкальных впечатлений живописно-изобразительными, графическими средствами помогает развитию не только художественного восприятия, но и воображения, абстрактного мышления. Постепенно задания усложняются от визуализации простого для восприятия краткого музыкального отрывка, до разнохарактерных одночастных программных произведений, а также непрограмных сочинений в двух- или трехчастной форме. Выявлению цветотембровых соответствий помогает чередование музыкальных произведений, написанных для различных инструментов (скрипка, фортепиано, аккордеон, домра и т. д.).

Понимание детьми содержания музыкальных произведений происходит путем синтеза разных ощущений зрительных и слуховых, двигательно-моторных, активизации памяти чувственного и жизненного опыта [4, с.51].

Этапы технологии проводимого исследования адекватны принципам, лежащим в основе художественных явлений: тождеству и контрасту как композиционному закону, образности, вариативности, ассоциативности и целостности.

Дети возрастной категории 6-10 лет способны художественно осваивать окружающий мир, перенося свои внутренние ощущения, эмоциональную оценку на язык звуков, красок, слов. Чтобы эта способность не была утрачена со временем, задача педагога помочь детям научиться прислушиваться к интонациям мира и искусства, к собственным ощущениям, структурировать свой внутренний опыт.

Экспериментальная работа на основе предлагаемых методик подтверждает природную основу синестезических способностей. С другой стороны, проведенная работа оказалась очень эффективна в сфере реабилитации и коррекции детей, воспитанников социальных учреждений, не имеющих специального музыкального образования.

В ходе исследования произошло:

сближение детей разных социальных групп и создание устойчивой системы межсоциального общения детей на базе проекта «Детская филармония»;

снятие агрессивности, депрессивного состояния посредством музыкального искусства у детей, попавших в трудные социальные условия;

приобщение воспитанников социальных учреждений к художественной культуре.

Полученные результаты разрабатываемой проблематики свидетельствуют об актуальности в её теоретическом и практическом значении.

Библиографические ссылки

1. *Барышева Т.А.* Диагностика эстетического развития личности: Учебное пособие. – СПб.: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 1999.
2. *Крайг Г.* Психология развития. – СПб.: Питер, 2000.
3. *Максименко С.Д.* Общая психология. - М.: Ваклер, Рефл-бу, 2000.
4. *Маслова Л.П.* Педагогика искусства /теория и практика /. – Новосибирск, 1997.

Р.Ш. Алиева

Малыш и музыка (из наблюдений)

Хотелось бы поделиться опытом по музыкальному воспитанию своего ребенка с самых первых дней его жизни до сегодняшнего дня. У меня сын Аркадий, которому 1 год и 10 месяцев.

1 этап – от 0 до 6 месяцев. Для Аркадия исполнялись детские песни (в том числе колыбельные), было прочитано бесчисленное множество народных потешек, зачастую с простейшим ритмическим сопровождением (взрослый хлопает в ладоши).

С первых месяцев ребенок, еще не способный удерживать в руках предметы, бил ногами по подвешенной в кроватке погремушке и проявлял (что свойственно всем детям) большой интерес к ее звучанию. Аркадий начал познавать мир. Звуки вызывали огромное любопытство малыша. Исходя из подручных средств и фантазии родственников, ему были продемонстрированы всевозможные звуки (стук, звон, шуршание, треск, хлопок, бульканье, грохот и т.д.).

Естественно, что когда Аркадий научился держать в руках игрушки, для детской руки были подобраны соответствующие удобные предметы: деревянные и металлические ложки, палочки от металлофона, погремушки, маленькие деревянные и пластмассовые кубики и другие игрушки. Мною была поставлена задача максимально разнообразить средства для того, чтобы сын самостоятельно познавал мир. Ребенок пытался повторять вслед

за взрослым все движения, необходимые для воспроизведения того или иного звука.

Чуть позже он научился хлопать в ладоши, по коленкам, по различным поверхностям, также извлекать звуки из всех игрушек и доступных предметов, ударяя ими друг о друга. Это обстоятельство, а также умение и желание копировать движения взрослых, послужило толчком для начала нового этапа в ритмическом воспитании малыша, которое шло по авторской системе «Музыка для всех СПб» Н.А. Бергер.

Мы начали с простых форм координации движений (синхронное движение двумя руками). Обучение шло по следующему плану:

1) звук равен доле (4 легких удара двумя руками по столу с проговариванием «Та-Та-Та-Та»);

2) звук длится две доли (4 легких удара двумя руками по столу с проговариванием «Та-а-Та-а»);

3) два звука в доле (например, 4 легких удара двумя руками по столу с проговариванием «Та-Та-Та-ти-Та», или «Та-Та-ти-Та-Та» и т.д.) с постепенным усложнением внутридолевой пульсации (напр., «Та-ти-Та-ти-Та-Та» или «Та-ти-Та-Та-ти-Та»).

Затем мы осваивали сложную форму координации (поочередное движение руками), заодно закрепляя освоенные ритмические формулы.

Обучение происходило по схеме: взрослый показывает – ребенок повторяет. Аркадий с большим удовольствием выполнял эти упражнения, воспринимая их как игру. Он старался правильно проговаривать ритмослоги, при этом слова «папа» и «мама» еще не входили в его словарный запас.

2 этап – от 6 до 12 месяцев. В этот период у детей из пяти пальцев выделяется один – указательный. С этого момента можно начинать учить малыша следить по нотам. Глаз ребенка способен дифференцировать только крупные рисунки. Также известно, что цветные картинки привлекают внимание младенцев гораздо больше, чем черно-белые. Соответственно, для лучшего результата необходимо объединить оба качества (размер и цвет) вместе. Подходящим пособием для сына я определила готовящийся к выходу в октябре сборник «Младенец музицирует» из серии «Музыка для всех СПб» (авторы Н.А. Бергер, Н.А. Яцентковская, Р.Ш. Алиева). В процессе его создания я давала уже готовый материал Аркадию. Когда я пела песенки из этого сборника, пропевала их со словами и с ритмослогами, мы вместе следили пальчиком по нотам. После нескольких занятий ребенок сам старался вести своим пальцем по нотам, насколько хватало внимания.

Ему очень нравится петь, но на том этапе малыш еще не мог

исполнять эти песенки. Но он очень любил набирать полные легкие воздуха и долго тянуть звук «А». Была предложена игра: в исполнении взрослого на разной высоте маленький и большой паровозики гудят «ту-тууу», папины электронные часы пищат «пи-и-и». Аркадию было предложено следом повторять звуки, на той высоте, на которой они были исполнены взрослым. Сразу это не заработало. Конечно, важно научить ребенка чистому интонированию. Но в таком нежном возрасте невозможно объяснить ему, как этого достичь. Поэтому лучше делать это не через отрицание его неверных действий («Ты неправильно поешь, нужно чуть повыше»), а на личном примере (самому, как ученику, подстроиться под детский голос). Однажды я подстроилась под его голос, и когда звуки совпали, у ребенка заблестели глаза, и появилась улыбка до ушей. Аркадий полюбил это занятие и через некоторое время сам успешно начал подстраиваться под меня.

3 этап – от 12 до 22 месяцев. Любимое развлечение Аркадия – ударять деревянными ложками по кастрюлям. Я проверила все мои кастрюли с целью выбрать несколько из них, которые бы соответствовали звукоряду классического мажора или минора, или составляли характерные сочетания ступеней. Я выбрала из всех моих кастрюль три, которые звучат, как I, II, III ступени мажора. С помощью этого «инструмента» мы с сыном вместе играли уже знакомые песенки из сборника «Младенец музицирует», состоящие из двух («Дождик», «Солнышко», «Сорока») и трех («У кота», «Котик», «Вечер», «Колыбельная», «Корова») соседних ступеней. Иногда удавалось настроить внимание Аркадия на игру по очереди (ребенок – взрослый). В этом случае успешно опробована мной игра «Эхо»: удар сына по кастрюле (forte) чередуется с моим аккордом, обыгрывающим соответствующую ступень на фортепиано (piano). Ребенок музицировал, импровизировал, получал удовольствие от того сочетания звуков, которое сам создавал.

Как неоднократно отмечалось в литературе, во время звучания музыки дети не сидят спокойно на стульчиках и не слушают. Они двигаются. Если процесс слушания музыки не подготовлен, то это становится проблемой, например, в общеобразовательной школе, где по программе необходимо прослушивание музыкальных фрагментов. А ученики, когда звучит музыка, делают все, что угодно, но не сидят смирно. Слушание музыки не организовано, отсюда хаос на уроке, сорван еще один учительский голос. Движение человека под звуки музыки естественно, просто оно нуждается в упорядочении, правильной организации.

Как только сын научился самостоятельно включать музыкальный центр, и дня не проходит без музыки. Его интересуют, в основном,

танцевальные, ритмичные произведения, под которые с первых секунд ребенок начинает выполнять движения руками вниз-вверх, как бы отбивая такт. Таким образом, через *пластику*, через мышечные ощущения он познает пульс музыки, ее характер (на большую импульсивность ребенок реагирует увеличением амплитуды движений). Это был хороший момент для начала работы в активном режиме, в форме музицирования.

Я вложила в его руки погремушку, и действия стали *озвучиваться*, началось музыкальное сопровождение. Иногда я играю под этот пульс, на что малыш реагирует с огромным удовольствием.

Вместо погремушки – карандаш. Я произвела такую замену, когда сочла ребенка готовым к такому шагу (он уже довольно ловко держал карандаш и умел им пользоваться в художественных целях, рисовал, раскрашивал, пытался писать, подражая взрослым). Во время звучания танцевального фрагмента на магнитофоне мы вместе стали рисовать «музыкальный дождик» (палочки со слогом «та»). Ему очень понравилось. Мы рисовали, на сколько хватило внимания и терпения. Эта форма движения под музыку фактически представляет собой *музыкальное письмо*, даже если оно имеет несколько примитивный характер и неопрятный внешний вид.

Надо сказать, что занятия музыкой проводились не регулярно, в зависимости от ситуации. Тем не менее, я получила такие *результаты*. В течение дня Аркадий сам несколько раз может проявить инициативу в игре на детских музыкальных инструментах. Во время игры он очень возбуждается, поэтому музыкальные занятия я старалась проводить задолго до предполагаемого времени сна. Кроме того, когда у нас появилась возможность заниматься чаще, ребенок «заговорил», и за короткий срок научился разговаривать предложениями. Он начал рисовать, не абстрактно водя карандашом по бумаге, а изображая всем известные предметы и даже людей («Машина», «Трактор», «Папа»).

Таким образом, занятия музыкой в столь юном возрасте очень важны для гармоничного развития личности, выявления способностей ребенка на раннем этапе его жизни. Малыш при общении с музыкой радуется. В этой стихии он – творец, первооткрыватель, и нельзя ему отказывать в удовольствии изучать мир звуков на собственном опыте.

Итак, пусть младенец музицирует, ведь это так интересно!

Е.И. Кудрявцева, В.Б. Ольшанская

Роль музыкального образования в развитии детей с нарушениями слуха

Возможность использования музицирования и слушания музыки в реабилитационных целях уже ни у кого не вызывает сомнения. Повсеместно распространены коррекционные программы арттерапии для взрослых и детей, особенно – для людей с тяжелыми поражениями различных систем и функций. Практика использования этих программ свидетельствует о том, что музыкальные занятия способствуют не только эмоциональной коррекции, но и существенным образом влияют на изменение характеристик иных психических функций.

Возможность использования музыки для общего и специального развития детей также несомненна. Более того, очевидно, что дети, особенно младшего возраста, с удовольствием занимаются любыми формами музицирования: активным слушанием музыки, игрой на инструментах, пением. В то же время у подростков возникает совершенно иное отношение к музыке, и многие из них навсегда теряют интерес к классическим музыкальным формам. Потеря интереса к музыке, находящейся за пределами поп-культуры, очень часто сопровождается снижением интереса к учебе и к жизни в целом, отсутствием представлений о собственных целях и ценностях. Именно это обстоятельство заставляет, во-первых, серьезнее подходить к проблеме роли музыкального образования в системе общего развития, а во-вторых – по иному оценить положение тех людей, которые в принципе лишены общения с музыкой. Речь идет, прежде всего, о людях, имеющих врожденную патологию слуха.

Отсутствие элементов музыкальной культуры в жизни глухого человека кажется естественным. Действительно, если человек не слышит, он не слышит ничего – ни речи, ни музыки, ни звуков природы. Однако сам он производит звуки, выражающие, прежде всего его эмоциональное состояние. Любой человек, общавшийся с глухим человеком знает, что в зависимости от характера переживания эти самопроизвольные звуки будут разными у одного и того же человека, и разница замечается, прежде всего, в тоне и продолжительности звучания, наличии или отсутствии интонации. Данный факт свидетельствует о психологическом смысле звуков в жизни человека и в его развитии.

Звучание является первой формой самостоятельной психической активности, направленной на общение с миром, в котором появляется новый человек. Гораздо позже появляются самостоятельные движения,

выражающие состояния и желания, еще позже – устная речь, затем – рисование и письмо. Именно в такой последовательности развивается знаково-символическая система, являющаяся базой социализации и культурного развития. Для развития всех психических функций, для развития интеллекта и личности важно, чтобы данная система была цельной, то есть чтобы она обладала связностью, целенаправленностью, единством. Достижение цельности возможно при условии, что не нарушается последовательность фаз развития знаково-символической функции.

Указанная последовательность имеет глубокий психологический смысл. Он становится явен, если учесть, что любая из перечисленных форм выражения (звук, жест, слово, рисунок, текст) используется именно для выражения некоего внутреннего содержания (психического образа). Это выражение имеет двоякую функцию. Во-первых, отражение через любую знаковую систему содержания психического образа делает этот образ явным для самого носителя психики – конкретного человека. Дело в том, что непосредственно психический образ переживается (эмоциональная компонента психического), а для его понимания, для того, чтобы этот образ мог выступать регулятором активности, необходимо «прочитывание» образа, расшифровка его структуры и содержания. Во-вторых, именно умение рефлексировать собственные психические образы с помощью знаковой системы (пускай самой примитивной) позволяет использовать формы выражения содержания собственных образов для общения и формирования взаимодействия с окружением. Следовательно, для общения с самим собой, для развития саморефлексии формирование знаково-символической функции не менее необходимо, чем для развития коммуникации.

Используя указанные положения в качестве теоретической базы, мы несколько лет работаем в рамках программы «Равные возможности для детей-инвалидов: Музыкальная грамота как средство абилитации и социальной адаптации детей с нарушениями слуха». В основу программы заложен тезис о наличии зон ближайшего развития психических функций. Применительно к особенностям патологии слуха, прежде всего, нами рассматриваются субсенсорные возможности и интегрирование сенсорных систем в рамках целенаправленного поведения. Именно эти факторы и позволяют надеяться на развитие всех психических функций при включении музицирования как формы самовыражения.

Программа системного воздействия на общее развитие детей обязательно включает в себя несколько позиций. Во-первых, это развитие дифференциальной чувствительности для коррекции системы

самовыражения. Известно, что чем грубее чувствительность, тем грубее и аффект, тем меньше оснований для адекватной коммуникации. Во-вторых, это обучение нотной грамоте. Данный элемент программы является абсолютно необходимым, так как представляет собой систему «внешних опор» для развития чувствительности. В-третьих, самостоятельное исполнительство. Здесь необходимо учесть, что для глухого ребенка основной смысл исполнительства на ранних стадиях отличается от такового для слышащих. Как правило, основной опорой исполнительства становится двигательная система, в то время как для слышащих это – производимый звук.

Представленная программа является, прежде всего, абилитационной. Она не рассчитана на то, чтобы дать профессиональное музыкальное образование. Тем не менее, достаточно примеров того, как глухие люди успешно овладевают музыкальным искусством, что само по себе свидетельствует о действительно равных возможностях вне зависимости от специфики сенсорных особенностей. Мы должны отойти от стереотипа «коррекционности» в отношении музыкального образования для глухих. Анализ вариантов, по которому обычно развивается жизнь глухого показывает, что нельзя говорить о том, что занятия музыкой полезны для людей с нарушениями слуха, необходимо говорить о том, что отсутствие этих занятий губительно для их социокультурных перспектив.

Н.А. Яцентковская

Занятия музыкой для детей с нарушением слуха и проблемы коммуникативности

Парадокс, на первый взгляд, заключается в том, что согласно общепринятому мнению музыка, как искусство слуховое, не может восприниматься людьми с нарушением слуха. И, хотя в программах специализированных *дошкольных* учреждений присутствуют музыкальные занятия, музыке в основном отводится роль второстепенная. Что же касается школы, то реальная картина такова – предмет «Музыка» в специализированных школах для глухих детей часто попросту отсутствует.

Наряду с этим существуют и развиваются специальные направления в педагогике, ставящие своей целью более полное развитие детей с

особыми потребностями, в т.ч. и глухих. Какая же роль отводится здесь музыкальным занятиям? В лучшем случае досуговая. А какими должны быть занятия музыкой, призванные сделать людей музыкально грамотными?

Можно ли «выучить» музыкальную грамоту, «знать» музыкальную грамоту? В русском языке существует выражение: я знаю немецкий язык. Немцы же говорят: «я могу, я умею русский». И, если вдуматься, действительно, язык надо не «знать», а именно уметь, мочь. Уметь читать, уметь разговаривать, уметь понимать. Та же ситуация и в музыке. Нельзя выучить музыкальную грамоту и, при этом совсем не уметь играть ни на одном инструменте

Попробуем углубить аналогию между музыкой и языком. Прежде всего, – это система письменности. И там и там при помощи ограниченного количества знаков можно передать неограниченное количество информации. Но в нотной записи имеет значение еще и пространственное положение символа. Т.е. нотная запись это еще и чертеж, *пространственно-временная проекция*. По сравнению с буквенной нотная запись более наглядная, к тому же здесь используется меньшее количество символов. Рассуждая логически, можно прийти к выводу, что ноты читать легче, что нотная грамота более доступна. Но существующая практика доказывает обратное. Почему? С одной стороны потому, что для чтения нот требуется наличие определенных двигательных умений, моторных навыков. С другой стороны надо не просто взять нужную ноту, но и сделать это в строго определенный момент. Вступают в силу еще и ограничения по времени. И здесь можно усмотреть аналогию между музыкой и спортом, музыкой и иностранным языком, где для достижения каких-то результатов необходимы регулярные тренировки. Причем, чтобы был результат, не менее чем … раз в неделю, а еще лучше – каждый день. Знание какого-то количества иностранных слов и понимание письменного текста еще не означает, что можно общаться и говорить, используя эти знания. Должен быть сформирован навык мгновенного вызова из памяти нужного слова. Это возможно только в том случае, если слово занимает отдельную ячейку в долговременной памяти и при этом зафиксировано там по нескольким признакам (по смысловому значению, по части речи, по корню и т.д., всего шесть признаков) [1].

Как мы учим иностранный язык? Сначала какое-то количество слов, параллельно с этим грамматические правила, которые сначала осознаем, а потом учимся применять на практике и т.д. А родной? Ребенок начинает говорить сначала отдельные слова, потом появляются фразы и предложения, не задумываясь ни о каких правилах. Знание правил ребенок

получает только в школе, когда уже не только прекрасно говорит, но и умеет понимать письменный текст.

А если и музыку осваивать как родной язык? Т.е. сначала научиться, а потом понять, почему это так. Возможно ли это? Почему нет? Но для этого нужно понять, что в музыке может стать «*словами*», т.е. первичными элементами, и начать осваивать их. Это и будет *первый* этап освоения языка. *Второй* этап – умение комбинировать элементы, связывать их.

Итак, попробуем выделить основные группы первичных элементов, необходимых на начальном этапе освоения музыкальной грамоты, тех трех «китов», на которых все держится. Это:

– время – ритм и система ритмической записи;
– пространство – высота звуков и система звуковысотной записи;
– движение, т.е. моторика, – организация движения рук, оптимизация работы мышечного аппарата, в т. ч. и вокального. Сюда же войдет и эмоциональная, выразительная часть, развиваемая, формируемая первоначально через тактильные ощущения.

По концепции Н. Бергер (см. статью в этом же сборнике) приобщение к шедеврам серьезной музыки в активной форме, т.е. музицирование, аккумулирует в себе фактически все виды человеческой деятельности, мышления, эмоциональных переживаний.

Известно также, что игра на любом музыкальном инструменте, вызывая естественный резонанс, стимулирует работу голосового аппарата, способствует его развитию. Как же музыка может помочь детям с нарушением слуха? Для ответа на этот вопрос рассмотрим существующие сегодня условия образования таких детей.

При всех положительных моментах обучения в специализированных учебных заведениях, а иногда и как единственно возможный вариант, ребенок, который обучается там, помещается в замкнутый мир, где его возможности строго ограничены. Он не получает опыта общения с обычными людьми, замыкаясь на своей семье, вне которой общение происходит только с детьми, имеющими аналогичные проблемы. Таким образом, люди, закончившие спецшколы, как правило, в выборе специальности и возможности получения дальнейшего образования ограничены. Зачастую это приводит к тому, что интеллектуальный, творческий, личностный потенциал такого человека не получает возможности реализации.

Не случайно во многих странах делаются попытки обучения людей с психическими и интеллектуальными недостатками в обычных школах. Сегодня в нашей стране многие родители детей с нарушением и даже с очень большой потерей слуха, преодолевая всевозможные трудности,

приводят их в массовые школы.

Детству всегда свойственен эгоцентризм, любой ребенок считает себя центром Вселенной и все свои особенности воспринимает как должное. Со временем, под воздействием внешних факторов, видя реакцию окружающих, он может понять свою особенность как недостаток, что порождает различные психологические проблемы, осложняющие гармоничное развитие личности. У кого-то это приводит к занижению самооценки, формированию пассивной жизненной позиции, у кого-то, наоборот, к желанию самоутвердиться, реализуемом не только в занятии активной жизненной позиции, но и в развитии повышенной агрессивности.

Нарушения сенсорных систем (слуха или зрения) оказывают свое влияние и на мироощущение человека, формировании восприятия целостной картины мира. *Глухие дети вынуждены изучать свой родной язык как иностранный*, фактически «идти взрослым путем». В связи с тем, что они лишены речевой среды, т.е. непосредственного восприятия языка, их обучение начинается с освоения письменной речи. Сначала они учатся читать и параллельно с этим произносить, артикулировать отдельные звуки. И только потом начинают говорить. Этот процесс осложняется, во-первых, отсутствием слухового самоконтроля, во вторых, недоступностью вербального способа общения. Ребенок пытается понять, что от него хочет взрослый, старательно (или наоборот, не старательно) произносит какие-то звуки. При этом от старания и для того, чтобы сделать свои ощущения более четкими и запоминаемыми, в процесс говорения включается возможно большее количество групп мышц, из которых многие не только не помогают артикуляции, но и напротив, мешают ей. С одной стороны в дальнейшем это делает речь мало разборчивой, с другой, особенно при неправильном формировании гласных звуков, чрезвычайно затрудняет сам процесс говорения, делая его координационно очень сложным. Таким образом, не только затрудняется процесс общения, но дети с раннего возраста вынуждены учится как взрослые, а не постигать мир через игру, что более свойственно их возрасту. Безусловно, это приводит к интеллектуальным и психическим перегрузкам.

Занятия музыкой могут сыграть здесь огромную положительную роль. Ведь практика показывает, что абсолютно глухих людей почти не бывает. Не случайно уже многократно предпринимались попытки обучения музыке детей с нарушением слуха [2]. И, как правило, родители и педагоги отмечают положительное влияние таких занятий на развитие детей (в т. ч. и речевое развитие). Мало того, и у нас в стране, и за рубежом уже известны люди, имеющие с детства нарушения слуха ставшие профессиональными

музыкантами.[1] При этом, до сих пор почти нигде обучение музыки не вошло в систему образования ребёнка с нарушением слуха как *обязательный* предмет.

С 1999 г. в «СПб АРДИС»[II] ведётся обучение детей музыке по авторскому способу обучения музыкальной грамоте и практическому музицированию Н. Бергер, получившему известность как «Музыка для всех». Применение в процессе обучения этого способа не только даёт возможность воспринимать музыку как универсальный язык, но и позволяет сделать процесс обучения доступным и желаемым каждому человеку, независимо от его возраста, способностей и физических возможностей. Идя по пути оптимизации образовательного процесса – минимум усилий – максимум результата -- удаётся в полной мере проявить те начала в музыке, которые помогают гармоничному развитию личности, лежат в основе коррекционной работы, в том числе и психологической.

Педагогике давно известны примеры косвенного воздействия на человека занятий музыкой (развитие слухового внимания, общей координации, усиление мотивации к речи, расширение лексики, развитие и упорядочивание работы голосового аппарата, развитие мелкой моторики, проявление творческого начала и т.д.). При применении же на занятиях способа «Музыка для всех» по принципам, свойственным освоению родного языка: «действие» – «навык» – «понимание» (при изучении иностранного языка на первом месте традиционно стоит «понимание») это воздействие многократно усиливается. Освоение универсального языка музыки этим способом дает возможность неслышащему ребёнку пойти в своем развитии более естественным путём. Оно способствует повышению социального статуса глухого человека в обществе, в т. ч. и в *обычной школе*. Ведь всегда ценится умение играть на музыкальном инструменте.

Прошедшая в 2001 г. в Санкт-Петербурге международная молодежная конференция закончивших массовые школы людей с нарушением слуха показала, что многие из них смогли занять достойное место в жизни, освоить выбранную профессию, получить прекрасное

---

[1] Например, получившая мировую известность исполнительница на ударных инструментах Э. Глении.

[II] Санкт-Петербургская ассоциация родителей детей инвалидов по слуху. Благотворительная программа «Равные возможности». Руководители программы: В.Б. Ольшанская, психолог Е.И. Кудрявцева, разработка музыкальной теоретической и практической части Н.А. Яцентковская. (См. статью в данном сборнике).

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

образование.

Библиографические ссылки

1. *Аверина Е.* Иностранный язык за 200 часов. – СПб., 1998.
2. Например, *Белик И.С.* «Музыка против глухоты». – М.: ГИЦ «ВЛАДОС», 2000г.

Я.Е. Шарф

Пространственно-временная модель Гвидо Аретинского и музыкальная письменность (реконструкция)

1. Изнутри и снаружи

Каким образом, рассматривая проблему *изнутри*, исследователь, будь то историк, философ или культуролог, почти всегда оказывается *снаружи*, я бы сказал, сбоку, как сторонний наблюдатель? Систематизировал, обобщил – и делу конец! Вероятно, *выворачивая* рассматриваемую проблему, исследователь волей-неволей выталкивается наружу.

2. Современный круг отечественных авторов

Современный круг отечественных авторов, освещавших деятельность Гвидо, свидетельствует о том, что его имя привычно связывается с определенным историческим периодом, упоминаясь в работах с ретроспективным взглядом (Грубер), с ретроспективным обзором и перспективным прогнозом (Еременко), с философским осмыслением происходивших и происходящих процессов (Орлов). Не претендуя в данной работе охватить все закоулки проблемы, мне все же придется констатировать тот факт, что, казалось бы, хорошо изученный предмет вовсе не дает всеобъемлющего знания (а есть ли оно?) и часто ведет к забвению самого предмета (дотошно изучено, подробно описано и положено на пыльную полку). Так произошло и с наследием Гвидо (всем известно со студенческой скамьи, но прочно забыто, ибо экзамены давно позади). Поэтому мне отрадно было узнать, что имя Гвидо и его вклад в музыкальную письменность рассматриваются с научно-практической целью (Бергер).

3. "…Главная задача грамотности…"

Если мы хотим оставить за собой право преемственности, нам придется

отстаивать следующее мнение: "...Главная задача грамотности всегда была в хранении и передачи информации, а не в том, чтобы вводить в заблуждение" [1].

4. Экологически выверенное отношение к проблеме

– Ключ "соль".
Ключ "до".
Ключ "фа".
– Рисуй ещё!
Шипенье линий на доске стеклянной...
Горох просыпался из фортепьяно!
Но все горошинки наперечёт,
и ожерельем сверху вниз течёт
тот звучный ряд монаха italiano.
Здесь не хватает дядьки-кастеляна,
что всем внушал бы трепет и почёт [2].

Я не возьму на себя роль *дядьки-кастеляна*: современное состояние музыкальной письменности у меня ассоциируется с картографией, в особенности, со специальными картами: настолько много различных знаков, что непонятно, за что зацепиться глазом! Стоит ли удивляться тому, что музыкальное образование стало элитарным и претерпевает в настоящий момент *непреодолимые* сложности?

Мне хотелось бы последовать примеру археолога, поставившего перед собой конкретную цель: дойти до определенного нижнего слоя. Но и как в упомянутой археологии, не сразу пришедшей к осознанию, что для того, чтобы достичь конечной цели (например, раскопать мостовые Великого Новгорода для отыскания берестяных грамот), нужно тщательно изучить и последующие напластования, так и в музыковедении, истории и философии музыки не всегда присутствовало экологически выверенное отношение к проблеме.

5. Копать глубже

И все-таки предпочтительнее, на мой взгляд, если мы хотим приблизиться к результату, метод реконструкции, хотя нам, действительно, придется *копать глубже*, не расставаясь, подобно рабочему на археологическом раскопе, с лопатой и прочими инструментами. Работа тяжелая, но благодарная, ибо основное ее содержание – культурные слои, т. е. напластования, которые происходили в течение длительного времени.

Чтобы обосновать, настолько это важно в случае с музыкальной письменностью, приведу ряд высказываний.

6. Гвидо из Ареццо – реформатор нотной записи

"Современники Гвидо жаловались, что каждый, ссылаясь на авторитет своего наставника, расшифровывает невмы по-своему: один поет большую

терцию или кварту там, где другой – малую терцию или квинту...

Все чаще стали прибегать к схематическому воспроизведению на пергаменте струн кифары, получая как бы "нотный стан", на котором располагалась запись определенного напева.

Наконец, впервые в конце X века была установлена нотная линия – "масштаб отсчета".

Такое изобретение не случайно произошло во французском монастыре Корбе, одной из крупнейших мастерских нотного письма того времени. Так был сделан решающий шаг. Однако реформа нотной записи была лишь начата...

Завершил реформу нотного письма Гвидо Аретинский"[3].

7. Разные типы и виды нотаций

"Смены нотаций невозможно объяснить на основе логической преемственности... *Экфонетические знаки* (курсив мой. Я. Ш.) намекали на направление движения голоса в определенных моментах. *Буквами* обозначались высоты *тонов*. *Неемами* указывали общие очертания мелизматических орнаментов. *"Слова"*, составленные из *слогов* сольмизационной системы Гвидо Аретинского, помогали певцам запоминать недлинные мелодические формулы с точной интерваликой, но без указаний на абсолютную высоту, длительности или ритм. *В полифонических нотациях* большое внимание уделялось высоте и длительности, поскольку они должны были обеспечить синхронность голосов в изощренных контрапунктических комбинациях. Они послужили началом *классической пятилинейной нотации*, но не помешали возникновению *инструментальных табулатур* – "карт" – движений пальцев на клавиатуре или арфе. *Классическая нотация* не упразднила и *цифровые обозначения* аккордики в партитурах XVIII века, хотя и располагали для этого всеми необходимыми средствами. Эти *цифровки* получили вторую жизнь в современной джазовой практике".[4]

8. Сольмизационный вариант Гвидо д'Ареццо

"...Когда диатоника была выработана и отшлифована практикой, а в дальнейшем (с помощью инструментальной музыки) была абстрагирована от самой речи, то есть когда выявлены основные мелодические закономерности, Гвидо д'Ареццо (а он не первый) сделал нечто обратное: для удобства интонирования и связанного с ним мышления он каждой ступени этой абстрагированной диатоники придал определенный речевой слог, а совокупность всех слогов на всякой высоте звучания отразила эти основные мелодические закономерности, выразившиеся в определенных интервальных соотношениях мелодических ступеней.

Именно это соотношение, а не абсолютность (являющаяся абстрагированием элементов комбинирования) отразилась в первоначальном сольмизационном варианте Гвидо д'Ареццо, а до него еще и в вокальном

письме древних греков и других народов.

Но к этому времени сама истинная *последовательность* развития логической диатоники из природной хроматики была прочно "забыта"..." [5].

9. Противоречия

"Гвидо д'Арецо не мог, конечно, предполагать возникновения возможных противоречий между живой музыкальной речью и ее нотным выражением, как не мог предвидеть и дальнейших злоключений своего метода сольмизации в связи с утерей ею транспонируемости. Как бы ни декларировал он своего отрицательного отношения к философии, но по иронии судьбы его система в дальнейшем стала жертвой именно применения к ней противоречивого в своей сущности метафизического метода... Вправе ли мы заниматься вопросами усовершенствований без рассмотрения причины, по которой сольмизация Гвидо д'Арецо утратила свое транспонирующее начало?" [6].

10. Единство абсолютного и относительного

"В реформе Гвидо было заложено то единство абсолютного и относительного, которое превращало музыкальную грамоту в систему, доступную каждому. Точные, геометрически выверенные места нот (на линейках и в промежутках), позволяли исполнителю мгновенно осознавать интервалы, а названия-имена, данные звукам-нотам, позволяли (впоследствии) осуществлять привязку к конкретной высоте звука" [7].

11. Противоречие или единство?

Бесспорно, что вопрос, который ставит перед нами Еременко, а именно: почему сольмизационная система Гвидо д'Арецю, утратив свое транспонирующее начало, потеряла прежнее значение, крайне важен, ибо, не разобравшись в этом вопросе, мы не сможем положительно влиять на ситуацию [8].

Вероятно, уже то обстоятельство, что *слогам* относительной системы Гвидо были присвоены *имена*, дало в дальнейшем толчок к абсолютизации восприятия *имен* и, с привязкой к инструменту, в котором были представлены стабильные высотные положения звуков, система превращалась в абсолютную.

От певческой практики, которой занимался Гвидо и современные ему церковные музыканты, к инструментальному музицированию и композиторскому творчеству письменной традиции – вот путь истекшего тысячелетия. (По мнению А.П. Милки, музыка последних столетий – это музыка письменной традиции) [9].

Мы не сдвинемся с места, если будем сетовать на противоречия, о которых говорит Еременко. Но если мы примем за аксиому положение о единстве абсолютного и относительного, выдвигаемое Бергер, то мы заострим внимание на позитивных моментах, которые помогают работать.

12. Принцип наглядности

Принцип наглядности, из которого исходил Гвидо, утрачен в ходе эволюции музыкальной письменности, и его приходится снова обретать, следуя примеру бенедиктинского монаха, но с учетом современных условий: такова задача, стоящая перед педагогикой – не только музыкальной, но и общей. Психологи установили: эффективность обучения в общеобразовательных школах ощутимо возрастает в группах, обучающихся музыкальной грамоте по *Способу обучения музыкальной грамоте*, разработанному последователями Гвидо Аретинского [10] (об этом см. далее).

13. Наследие Гвидо

Как явствует из приведенных высказываний современных авторов, до сих пор бытует мнение, что роль Гвидо в мировом музыкальном процессе сводилась к созданию сольмизационной системы и к завершению реформы нотного письма.

Грубер указал на то обстоятельство, что процессы, как в педагогике, так и в философии (так называли тогда науку) продолжали развиваться. Кроме того, сама музыка, а также инструментальное музицирование находились в развитии, причем, церковная и светская практика были строго разграничены. Например, VII ступень, применявшаяся в народной музыке, была неупотребительна в церковном хорале:

"В каждом ладу использовались в практике тогда шесть ступеней (в нашей терминологии: до, ре, ми, фа, соль, ля). Си, играющее сейчас большую роль в качестве вводного тона, тогда избегалось, потому что си вместе с фа образовывали ход на увеличенную кварту, которую считали очень неблагозвучной и образно именовали "дьяволом в музыке" [11].

Слоги Do (вместо ut в системе Гвидо) и si, а также пятилинейная нотация (вместо четырехлинейной в системе Гвидо) были введены в обиход в последующие времена другими реформаторами.

Орлов, блестящий исследователь пространственно-временных категорий в музыке, обозревая смену нотаций, отметил значение *слогов* сольмизационной системы Гвидо, помогавшей исполнителям хоралов, ученикам монастырской школы, запоминать несложные "мелодические формулы с *точной* интерваликой" [12]. *(Курсив мой. Я. Ш.)*. Здесь имеется в виду, что, хотя *неточной* интервалики в природе музыки попросту нет, *точность* исполнения интервальных скачков была недостижима при невменной нотации, о чем упоминал и Грубер, и стала выполнимой лишь с помощью сольмизации.

Основным в реформе Гвидо, как нам представляется, следует считать универсальную пространственно-временную модель, созданную им взамен античной. На основе Гвидоновой модели был построен и педагогический процесс, и музыкальная письменность, и многообразная музыкальная

деятельность (исполнительская, композиторская) [13].

14. Действующая модель

Поняв, каким образом природа музыки проявляется в единстве противоположностей (относительного и абсолютного начал), можно уяснить и те метаморфозы, которые претерпел *сольмизационный вариант Гвидо.* Так привыкли называть предложенную им 1000 лет назад и действующую до сих пор пространственно-временную модель; впрочем, не предложенную, а выведенную им из природного порядка вещей, как выводят закономерность.

Гвидонова модель долгое время применялась его последователями в качестве практического обучения пению.

Мы уже отметили, что с развитием письменной традиции специфика музицирования и обучения музыкальной грамоте претерпевала изменения, и этот процесс постоянный.

С учетом сказанного, весьма важно, (1) насколько последовательно и органично развивалась и развивается педагогическая, исполнительская и композиторская практика.

Зачастую авторы различных новаций, отрицая прежнюю традицию, приводили музыкальный процесс к прерыву традиции. (2)

Естественно, что в первом случае, если нарушена преемственность и не вполне учтены особенности современного музыкального процесса, Гвидонова модель работает неэффективно, а во втором случае не работает вовсе.

15. Новая разработка

пространственно-временной модели

Позитивный опыт, накопившийся в течение последних 10-ти лет в Общественном Объединении "Музыка для всех" (СПБ), последователи которого имеются как в России, так и за рубежом, наиболее полно выразился в *Способе обучения музыкальной грамоте и практическому музицированию* [14].

В ряде работ участников научно-практической конференции "Современное музыкальное образование-2002" рассказывается об эффективности этого *Способа* в уникальных по своей специфичности условиях реабилитации и социальной адаптации детей с особыми потребностями [15].

Десятилетний рубеж, пройденный Общественным Объединением "Музыка для всех" и его базовой "Школой радости" (г. Апатиты на Кольском полуострове) продемонстрировал, что эксперимент по апробации Гвидоновой модели в современных условиях завершен: указанный *Способ* в качестве *новой разработки пространственно-временной модели* результативен на всех уровнях музыкального образования и воспитания.

Библиографические ссылки

1. *Еременко К.А.* Музыка от ледникового периода до века электроники. М.: "СК", 1991. С. 285.
2. *Айгеншарф Я.* Октавный ход // "Альманах поэта "Домик на озерах", № 1, "МУДРОСТЬ". 2003.
3. *Груббер Р.И.* Всеобщая история музыки. Изд. 3-е. М.: Музыка, 1965.С. 224-225.
4. *Генрих Орлов.* Древо музыки. Н. А. Frager & Co / "Советский композитор", Вашингтон – Санкт-Петербург, 1992. С. 189.
5. *Еременко К. А.* Цитируемое издание. С. 135-136.
6. *Еременко К.А* Там же. С. 210-211.
7. *Бергер Н.А.* Записные книжки. В портфеле издательства "МУДРОСТЬ".
8. *Еременко К. А.* Там же С. 210-211
9. Из лекции А. П. Милки на "Бах-фестивале" в Санкт-Петербурге в 2000 г.
10. *Дьяченко Т., Дудкина Т.* Роль клавишных инструментов в эстетическом воспитании и развитии ребенка. (Из материалов сб. "Современное музыкальное образование – 2003").
11. *Груббер Р. И.* Цитируемое издание. С. 224.
12. *Генрих Орлов.* Цитируемое издание. С. 189.
13. *Шарф Я.Е.* Наследие Гвидо д'Ареццо и музыкально-компьютерные технологии // "Современное музыкальное образование – 2002". СПб.: РГПУ им. Герцена, 2002. С. 213.
14. *Бергер Н.А* Способ обучения музыкальной грамоте и практическому музицированию. Запатентован Московским Институтом патентной экспертизы как изобретение в 1997 г.
15. Статьи Н. Бергер, К. Кудрявцевой, Н. Ольшанскаой, Н. Яцентковской // "Современное музыкальное образование – 2002". СПб.: РГПУ им. Герцена, 2002. С. 72, 339, 243, 252.

Краткие сведения об авторах

1. Александрова Елена Леоновна – кандидат искусствоведения, старший преподаватель кафедры теории музыки Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова
2. Алиева Русият Шайдабековна – преподаватель ДШИ №2 г. Санкт-Петербурга, педагог в благотворительной программе «СПб Ардис», студентка Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова
3. Бекленишева Светлана Михайловна – старший преподаватель кафедры музыкально-художественного образования факультета педагогики и психологии развития ребенка Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого
4. Бергер Нина Александровна – кандидат искусствоведения, доцент кафедры теории музыки Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова
5. Бершадская Татьяна Сергеевна – доктор искусствоведения, профессор, раслуженный деятель искусств, профессор кафедры теории музыки Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова
6. Бизина-Аккерман Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики музыкально-эстетического воспитания Омского государственного педагогического университета
7. Бойко Валентина Ярославна – сотрудник УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, соискатель кафедры информатики РГПУ им. А.И. Герцена
8. Бонфельд Морис Шлемович – член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, доктор искусствоведения, профессор кафедры теории музыки Вологодского государственного педагогического университета
9. Бороздина Ольга Олеговна – ассистент кафедры теории, методики музыкального воспитания и исполнительства Елецкого государственного университета
10. Бровина Ирина Валентиновна – аспирант кафедры музыкального воспитания и образования РГПУ им. А.И. Герцена, преподаватель отдела ОКФ Охтинского центра эстетического воспитания г.Санкт-Петербурга
11. Бурковская Светлана Николаевна – старший преподаватель кафедры истории и теории вокального искусства Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова

12. Владимирова Ольга Александровна – преподаватель музыкально-теоретических дисциплин Череповецкого училища искусств и ремесел им. В.В. Верещагина
13. Воробьева Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры художественно-эстетических дисциплин Рязанского педагогического университета им. С.А. Есенина
14. Геталова Ольга Александровна – преподаватель фортепиано в ДШИ г. Гатчина
15. Гончаров Сергей Александрович – доктор филологических наук, профессор, проректор по учебной работе РГПУ им. А.И. Герцена, председатель УМС по направлению «Художественное образование»
16. Горбунова Ирина Борисовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры ЭКСО РГПУ им. А.И. Герцена, главный научный сотрудник УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена
17. Горельченко Алексей Викторович - директор ДМЦ, сотрудник УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии», соискатель кафедры основ производств РГПУ им. А.И. Герцена
18. Гребенюк Елена Валерьевна – ассистент кафедры музыкального воспитания и образования РГПУ им. А.И. Герцена
19. Гржибовская Руслана Николаевна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры музыкальных инструментов Московского педагогического университета
20. Григорьева Галина Владимировна – кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкальных дисциплин и кафедры теории, истории, методики искусств Ленинградского государственного областного университета им. А.С. Пушкина
21. Давидчик Анна Борисовна – преподаватель теоретических дисциплин ДМШ № 6 им. С.В. Рахманинова
22. Долгушина Марина Геннадьевна – кандидат искусствоведения, доцент Вологодского государственного педагогического университета
23. Душенин Игорь Иванович – ассистент кафедры музыкальных инструментов Липецкого государственного педагогического института
24. Дьяченко Татьяна Михайловна – психолог Социально-кризисного центра
25. Евдокимова Наталья Леонидовна - депутат ЗАКСа г. Санкт-Петербурга, проедседатель комисии по социальным вопросам
26. Зайцева Елена Анатольевна – Заместитель главы администрации по социальным вопросам Устюженского муниципального района Вологодской области, в прошлом директор ДШИ п. Зеленоборский

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

27. Заливадный Михаил Сергеевич – кандидат искусствоведения, научный сотрудник Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова
28. Зеленина Елена Олеговна – аспирантка кафедры музыкального воспитания и образования РГПУ им. А.И. Герцена, ассистент кафедры теории, истории музыки и игры на музыкальных инструментах музыкально-педагогического факультета ИГПУ, преподаватель основного инструмента (фортепиано) и концертмейстерского класса (Иркутск)
29. Зингаренко Анжела Абелевна – преподаватель музыкального училища им. Н.А. Римского-Корсакова
30. Зюкин Вячеслав Алексеевич – директор государственного учреждения дополнительного образования Тульской области «Учебно-методический центр повышения квалификации работников культуры и искусства»
31. Камерис Андреас – аспирант Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова (Кипр)
32. Карачарова Татьяна Ильинична – старший преподаватель кафедры фортепиано Белгородского института культуры
33. Кирпичников Всеволод Вадимович – преподаватель кафедры теории музыки Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова
34. Кискачи Александр Юрьевич – солист ансамблей, заслуженный учитель России, преподаватель ДМШ им. В. Андреева
35. Коверзнева Елена Геннадьевна - преподаватель высшей категории школы искусств, г. Минск
36. Козлова Алина Анатольевна – аспирантка кафедры музыкального воспитания и образования РГПУ им. А.И. Герцена, заведующая УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена
37. Комарова Татьяна Валерьевна – аспирантка кафедры музыкального воспитания и образования РГПУ им. А.И. Герцена
38. Константинова Марианна Александровна – аспирантка кафедры отечественной музыки Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова
39. Коротнева Татьяна Владимировна – ассистент кафедры теории, методики музыкального воспитания и исполнительства Елецкого государственного университета
40. Космовская Марина Львовна – член УМО МО РФ, доктор искусствоведения, профессор, заведующая кафедрой преподавания музыки и изобразительного искусства Курского государственного педагогического университета
41. Кошелев Олег Юрьевич – доцент, заведующий кафедрой музыкально-инструментальной подготовки факультета музыки РГПУ им. А.И. Герцена
42. Кудрявцева Елена Игоревна – кандидат психологических наук, доцент С-З Академии государственной службы, научный руководитель благотворительной программы «СПб АРДИС»
43. Кузьменкова Ольга Александровна – аспирантка кафедры музыкального воспитания и образования РГПУ им. А.И. Герцена
44. Куренкова Римма Аркадьевна – доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой художественного образования Владимирского государственного педагогического университета
45. Курюкин Андрей Николаевич – кандидат политических наук, преподаватель государственного учреждения дополнительного профессионального образования Тульской области «Учебно-методический центр повышения квалификации работников культуры и искусства»
46. Левкова Лариса Леонидовна – аспирантка кафедры музыкальной педагогики, истории и теории исполнительского искусства Белорусской государственной академии музыки (г. Минск)
47. Литвинова Татьяна Александровна – преподаватель ССМШ-лицея при Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, кафедра теории музыки Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова
48. Лихачёва Татьяна Львовна – кандидат социологических наук, преподаватель государственного учреждения дополнительного профессионального образования Тульской области «Учебно-методический центр повышения квалификации работников культуры и искусства»
49. Лукьянова Надежда Викторовна – ассистент кафедры музыкально-инструментальной подготовки РГПУ им. А.И. Герцена
50. Людько Мария Германовна – преподаватель кафедры теории музыки Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова
51. Масленкова Людмила Михайловна – кандидат искусствоведения, профессор кафедры теории музыки Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова
52. Махрова Элла Васильевна – доктор культурологии, профессор, заместитель председателя УМС по направлению «Художественное образование»

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

53. Михайлова Наталья Сергеевна – методист Карельского центра народного творчества
54. Назарова Елена Олеговна – ассистент кафедры музыкального воспитания и образования РГПУ им. А.И. Герцена
55. Никитенко Ольга Борисовна – методист Карельского центра народного творчества
56. Никитина Екатерина Владимировна – методист методкабинета по образовательным заведениям Министерства культуры республики Карелия
57. Ольшанская Валерия Борисовна – президент Санкт-Петербургской общественной организации детей инвалидов и инвалидов с детства по слуху и их родителей («АРДИС»)
58. Покровская Ирина Евгеньевна – старший преподаватель кафедры Музыки и Методики преподавания музыкальных дисциплин Новгородского Государственного университета им. Ярослава Мудрого
59. Праздничных Ольга Юрьевна – аспирантка кафедры информатики и вычмислительной техники РГПУ им. А.И. Герцена
60. Прокопьев Валентин Николаевич – педагог-вокалист средней школы №235 им. Д.Д. Шостаковича
61. Проскурина Ирина Юрьевна – студентка Петрозаводской государственной консерватории
62. Раге Юрий Николаевич – доктор искусствоведения, профессор Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского
63. Розум Людмила Александровна – аспирантка кафедры информатики и вычислительной техники РГПУ им. А.И. Герцена, выпускница Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова
64. Семенова Галина Ивановна – директор областного колледжа культуры и искусства, заслуженный работник культуры РФ
65. Семенова Ольга Сергеевна – аспирантка кафедры музыкального воспитания и образования РГПУ им. А.И. Герцена
66. Сёмина Анна Евгеньевна – старший преподаватель кафедры музыки Коломенского государственного педагогического института
67. Скрипкин Дмитрий Леонидович – научный сотрудник Вычислительного центра Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского
68. Смирнова Марина Вениаминовна – кандидат искусствоведения, доцент Санкт-Петербургской государственной консерватории
69. Соловьёва Надежда Александровна – аспирантка и ассистентка кафедры вычислительных систем и сетей Санкт-Петербургского государственного университета аэрокосмического приборо-строения
70. Сраджев Виктор Пулатович – доктор искусствоведения, профессор музыкально-педагогического факультета Елецкого государственного университета
71. Сушкевич Наталья Степановна – заведующая информационным отделом Белорусской государственной академии музыки, старший преподаватель кафедры истории музыки Белорусской государственной академии музыки (г. Минск)
72. Тайманов Игорь Маркович – доцент, кандидат искусствоведения, доцент кафедры общего курса фортепиано Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова
73. Терентьева Наталья Алексеевна – член-корреспондент РАО, профессор, доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, декан факультета музыки РГПУ им. А.И. Герцена, заведующая кафедрой музыкального воспитания и образования
74. Титова Елена Викторовна – кандидат искусствоведения, заведующая кафедрой терии музыки Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, доцент
75. Товпич Ирина Олеговна - директор школы-интернат №38 г. Санкт-Петербурга, соискатель кафедры информатики РГПУ им. А.И. Герцена
76. Топоркова Екатерина Константиновна – аспирант кафедры культурологии РГПУ им. А.И. Герцена
77. Филатова Ольга Ивановна – доцент кафедры музыкально-художественного образования Тульского государственного университета им. Л.Н. Толстого
78. Фоменко Елена Станиславовна – аспирантка кафедры музыкального воспитания и образования РГПУ им. А.И. Герцена
79. Хайновская Татьяна Александровна – ассистент кафедры музыкально-инструментальной подготовки РГПУ им. А.И. Герцена
80. Цивинская Наталия Павловна – кандидат искусствоведения, доцент кафедры общего фортепиано Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова
81. Чавро Татьяна Викторовна - преподаватель кафедры фортепиано и вокально-хоровых дисциплин Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова (г. Могилев)
82. Чибирев Сергей Владимирович - окончил аспирантуру в СПБГЭТУ (кафедра автоматизированных систем управления и обработки информации), соискатель кафедры информатики и вычислительной техники РГПУ им. А.И. Герцена, ведущий программист УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии»

83. Шарф Якоб Егорович – поэт, писатель, директор издательства «Мудрость»
84. Шахнович Юрий Владимирович – преподаватель класса гитары ДДТ г. Санкт-Петербург
85. Шилов Сергей Михайлович – профессор, проректор по международному сотрудничеству РГПУ им. А.И. Герцена
86. Шипилкина Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, заведующая кафедрой музыки и методики преподавания музыки Пензенского государственного педагогического университета
87. Щербакова Елена Валерьевна – кандидат философских наук, доцент, заведующая кафедрой музыки Коломенского государственного педагогического института
88. Щербакова Ирина Вадимовна – старший преподаватель Омского государственного педагогического университета
89. Эйсмонт Надежда Михайловна – доцент кафедры спец. фортепиано Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова
90. Юшманов Виктор Иванович – кандидат искусствоведения, доцент кафедры сольного пения Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, доцент кафедры вокальной подготовки РГПУ им А.И. Герцена
91. Янкова Ирина Станиславовна – преподаватель фортепиано ДМШ №5 г. Рязани
92. Яцентковская Нина Анатольевна - выпускница вокального факультета Санкт-Петербургской консерватории государственной им. Н.А. Римского-Корсакова, учитель высшей категории
93. Jennifer Mishra – professor UNI School of Music (США)
94. Michael Cole – представитель фирмы «Bridgehead Organs», Лейбурн (Великобритания)

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

Содержание

От составителя 3

С.М. Шилов
Международная конференция «СМО-2003» в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена 6
Н.Л. Евдокимова
Многое зависит от школьного учителя музыки 8

Музыкальное образование в системе целостного художественного образования

С.А. Гончаров, Э.В. Махрова
Музыкальное образование в современном образовательном пространстве 10
М.Л. Космовская
Музыкальное образование в ракурсе изменяющегося сознания России 14
Н.А. Терентьева
Духовная парадигма в истории музыкального образования 17
В.П. Сраджев
Современные проблемы теории и практики музыкального образования 23
Е.А. Зайцева
Применение новых технологий при взаимодействии учреждений образования и культурыв художественно-эстетическом воспитании детей 26
Е.В. Бизина-Аккерман
Основные положения теоретической модели музыкально-педагогического образования в поликультурном обществе в аспекте концептуального оформления поликультурного образования 29
Л.М. Масленкова
Профессионалы профессионалам 33
О.В. Воробьева
Музыкальная деятельность как элемент музыкальной культуры личности и средство формированияее позитивной Я-концепции 35
О.Б. Никитенко
Музыкальный слух и экология культуры 38
Т.В. Чавро
Развитие креативности как одно из приоритетных направлений музыкального образования Беларуси 41

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

Р.А. Куренкова, Г.И. Семенова
Эстетика как новая методология
музыкально-педагогического образования.....44
Е.В. Щербакова
Синтез искусств как один из аспектов гуманитарного
воспитания музыканта.....47
О.И. Филатова
Музыкальное краеведение в современном университете.....51
О.А. Овчаренко
Как восстановить певческую традицию?.....55
М.А. Константинова
Музыкальное образование в России 19 века.Современный взгляд.....57
В.А. Зюкин
Роль учебно-методического Центра повышения квалификации
работников культуры и искусства в системе непрерывного и
профессионального образования (на примере ГУДПО ТО УМЦ).....60
А.Н. Курюкин, Т.Л. Лихачёва
Применение принципа интегративности
для формирования и реализации общих и специальных музыкально-
исторических и эстетических учебных курсов.....64
Н.С. Михайлова
Толерантность как стратегия современного музыкального образования
(проект программы «Музыкальная культура финно-угорского мира»).....69
О.В. Семенова
Особенность системы музыкального образования в Индии.....73

**Проблемы профессионального
музыкального образования**

М.Ш. Бонфельд
Инновационные аспекты в курсе «Анализ музыкальных произведений»...78
Т.С. Бершадская
Соотношение учебных курсов теории музыки
с современным состоянием музыкознания.....81
В.В. Кирпичников
Корреляция аудиальных и визуально-графических представлений.....82
А.А. Зингаренко
Сольфеджио как музыкально-практическая дисциплина:
история и современность.....85

Е.Г. Коверзнева
Традиционные и игровые формы проведения контрольных
уроков: учебные задания по сольфеджио для школ
с музыкальным уклоном и школ искусств.....89
Е.Л. Александрова
Аналитические акценты курса гармонии
в вузе: гармония как фактор стиля.....92
Г.В. Григорьева
О необходимости последовательного изучения гармонии
в процессе музыкального образования.....93
Т.А. Литвинова
Творческие формы работы в курсе теории музыки
на исполнительских отделениях.....97
Е.В. Титова
Стилизация? Стилевая реконструкция! (из опыта
работы в классе гармонии Санкт-Петербургской консерватории).....98
Р.Н. Гржибовская
Интерпретация музыкального произведения
и технические проблемы его актуализации.....100
Н.П. Цивинская
Об интеграции музыкально-теоретических знаний в классе
фортепиано и природе аутентичного исполнительства.....104
О.Ю. Кошелев
Современные методико-педагогические инновации в учебных пособиях
Санкт-Петербургских авторов и образовательные программы по
специальности «фортепиано» для ДМШ, ДШИ и Лицеев искусств.....109
Н.М. Эйсмонт
К вопросу о выборе аппликатуры.....112
Т.И. Карачарова
Развитие ловкости пианистического аппарата
в процессе обучения чтению нот с листа.....115
О.А. Геталова
О необходимости введения новых педагогических технологий
в процессе обучения игре на фортепиано.....119
Л.Л. Левкова
Дидактические условия конструирования фортепианной «Школы»
для начинающих учеников младшего школьного возраста.....122

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

М.В. Смирнова
Работа с редакцией как средство развития и формирования музыкального мышления современного исполнителя /на материале редакции бетховенских сонат А. Шнабеля/ 126
И.Е. Покровская
О значении фортепианных миниатюр Аренского для воспитания молодых пианистов 130
Е.С. Фоменко
В помощь педагогу-пианисту: о необходимости создания единой системы сведений об имеющихся каденциях к фортепианным концертам венских классиков 133
А.Б. Давидчик
О задаче расширения слухового горизонта студентов исполнительских специализаций 136
И.С. Янкова
Тематическая лекция-концерт как форма методической работы преподавателя ДМШ 138
Т.А. Хайновская
Некоторые особенности метроритмической организации в современных фортепианных произведениях для детей и юношества (на примере пьес цикла Д.Куртага «Игры») 141
И.В. Бровина
Древнерусские традиции в «Тетради для юношества» Р.Щедрина: к проблеме формирования интонационной культуры учащихся на уроках ОКФ 144
А.Ю. Кискачи
Первые навыки игры в ансамбле 149
И.М. Тайманов
Фортепианный ансамбль как учебная дисциплина в системе современного музыкального образования 153
Н.В. Лукьянова
Педагогические аспекты ансамблевых циклов для фортепиано Геннадия Белова 156
О.А. Владимирова
Уроки музлитературы на хореографическом отделении училища искусств 158
О.А. Кузьменкова
Проблемы полистилистики в свете современного музыкального образования 162

П.И. Юшманов
Проблемы вокально-технической подготовки оперных певцов в системе консерваторского образования 167
С.Н. Бурковская
Петербургская вокальная школа. Профессор Т.Н. Лаврова. К проблеме развития и сохранения профессионального певческого голоса 170
В.И. Прокопьев
Концептуально-суггестивная методика развития певческого голоса 172
М.Г. Людько
Комплексный подход к воспитанию вокалиста в классе музыкально-теоретических дисциплин 176
Т.В. Коротнева
Интенсивное развитие художественного мышления вокалиста как способ его эффективного обучения 179
Т.В. Комарова
Балетное творчество А.П. Петрова в контексте современного музыкального образования 183
Н.Ю. Проскурина
Современная субкультура студентов консерватории: моделирование, стратегия и морфология исследования 187

Новые информационные технологии в музыкальном образовании

И.Б. Горбунова
Об основных направлениях деятельности учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» 192
Ю.Н. Раго
Перспективы развития курса информатики в музыкальных образовательных учреждениях 200
Н.С. Сушкевич
Информационные технологии в музыкальном образовании: проблемы становления и развития музыкальной информатики как учебной дисциплины в музыкальном вузе 203
А.В. Горельченко
Музыка + компьютер = обучение × творчество 206
Н.В. Щербакова
Возможности применения в музыкальной педагогике мультимедийных технологий 209

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

Е.В. Никитина
Новые возможности музыкального образования:
компьютерный образовательный проект-игра «Я и А.Н. Скрябин» 212
Д.Л. Скрипкин
Информационный подход к обучению в системе общего
и специального музыкального образования 215
О.Ю. Праздничных
Новые тембровые возможности музыкальной композиции в курсе
информатики для музыкантов 218
Ю.В. Шахнович
Обучение игре на эстрадной гитаре с применением новых информационных
технологий 220
А.Е. Сёмина
Развивающая роль синтезатора как дополнительного музыкального
инструмента при подготовке учителя музыки 222
Jennifer Mishra
Distance Education: The Expanding University 226
А.А. Козлова
Internet-технологии в современном
музыкальном образовании: средства и методы 232
Е.О. Назарова
Дистанционные образовательные технологии как фактор
международного сотрудничества музыкантов-педагогов 235
В.Я. Бойко
Что открыл мне компьютер (из наблюдений) 238
Е.Л. Топоркова
Музыкально-компьютерные технологии
в культурологическом аспекте 241
А. Камерис
Методические рекомендации в преподавании
программ-секвенсоров для музыкантов 242
И.О. Товтич
Возможности комплексного обучения музыке с использованием
новых технологий для развития творческого потенциала 245
Л.А. Розум
Звуковые эксперименты в современной музыке 248
С.В. Чибирев
Возможности практического применения моделей
музыкального творчества 251

М.С. Запивадный, Н.А. Соловьева
Виртуальные миры на основе графических моделей музыки 254
Michael Cole
The prospective benefits in Russia of 'electronic' technology for organs 258

Новые тенденции в системе общего и специального музыкального образования

Н.А. Бергер
А если алгебру гармонией поверить? 266
О.О. Бороздина
Изучение результирующего влияния общеобразовательной
школы на музыкальную культуру учащихся 269
И.И. Душенин
Подготовка будущих учителей к эстетическому
воспитанию средствами музыки 273
Е.В. Гребенюк
Теория и практика в подготовке будущего учителя музыки 277
М.Г. Долгушина
Изучение традиций городского музыкального быта
в процессе профессиональной подготовки учителя музыки 279
С.М. Бекленищева
Дидактические основы обучения детей на уроках хорового
пения в общеобразовательной школе 283
Т.А. Шипилкина
Организация творческой деятельности школьников
на уроках музыки в общеобразовательной школе 286
Т.М. Дьяченко
Роль клавишных инструментов в эстетическом воспитании
в развитии ребенка на опыте работы «Школы Радости»
в г. Апатиты Мурманской области 288
Е.О. Зеленина
Методика диагностики межчувственных ассоциаций
и её апробация (детский возраст 6-10 лет) 290
Р.Ш. Алиева
Малыш и музыка (из наблюдений) 296
Е.И. Кудрявцева, В.Б. Ольшанская
Роль музыкального образования в развитии детей
с нарушениями слуха 300

Н.А. Яцентковская
Занятия музыкой для детей с нарушением слуха
и проблемы коммуникативности.....302
Я.Е. Шарф
Пространственно-временная модель Гвидо Аретинского
и музыкальная письменность (реконструкция).....307

Краткие сведения об авторах.....314

Современное музыкальное образование 2003
Материалы международной научно-практической конференции

СОВРЕМЕННОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – 2003

Материалы международной научно-практической
конференции (9 – 11 октября 2003)

Корректура *Л.Г. Савельевой*
Оригинал-макет *А.А. Козловой*

Подписано в печать 02.11.2003г. Формат 60x84 $^{1}/_{16}$
Гарнитура Times. Печать офсетная. Бумага офсетная.
Объем 20,5 уч.-изд. л.; 20,5 усл. печ. л.
Тираж 100 экз. Заказ № 101
Издательство РГПУ им. А.И. Герцена.
СПб., наб. р. Мойки, 48

Отпечатано в ООО «АкадемПринт»
г. Санкт-Петербург, ул. Миллионная, 19
лицензия ПЛД №69294 от 30 октября 1998 г.