



Челябинский государственный институт культуры

КУЛЬТУРА – ИСКУССТВО – ОБРАЗОВАНИЕ

Материалы XLI научно-практической
конференции научно-педагогических
работников института

Челябинск, 7 февраля 2020 г.



ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ КУЛЬТУРЫ

**КУЛЬТУРА –
ИСКУССТВО –
ОБРАЗОВАНИЕ**

**Материалы ХLI научно-практической конференции
научно-педагогических работников института**

Челябинск, 7 февраля 2020 г.

**Челябинск
ЧГИК
2020**

УДК 008.001:378
ББК 71.0+74.58
К90

Культура – искусство – образование : материалы ХLI науч.-практ. конф. науч.-пед. работников ин-та / сост. Ю. В. Гушул, отв. за вып. С. Б. Синецкий ; Челяб. гос. ин-т культуры. – Челябинск : ЧГИК, 2020. – 277 с.
ISBN 978-5-94839-732-0

Сборник содержит статьи, выполненные в рамках традиционной научно-практической конференции, на которой обсуждаются текущие исследовательские и учебно-методические проекты научно-педагогических работников Челябинского государственного института культуры. Представленные материалы отражают основные направления научной работы факультетов и кафедр, а также межкафедральных научно-образовательных центров института.

Печатается по решению редакционно-издательского совета

ISBN 978-5-94839-732-0

© Челябинский государственный
институт культуры, 2020
© Авторы статей, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Александрова Н. О. РОССИЙСКИЕ ИЗДАТЕЛЬСТВА НА МИРОВОМ КНИЖНОМ РЫНКЕ	8
Андреева И. В. ПОЛЬ РИКЁР: ОТ ПОНЯТИЯ «СЛЕД ПРОШЛОГО» – К КОНЦЕПТУ «ДОКУМЕНТ»	10
Баннова И. Ю. ВОСПИТАНИЕ ТЕЛА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОМУ ТАНЦУ	15
Богдан С. В. ДЕТЕРМИНАНТЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КАПИТАЛА И ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	19
Бриске И. Э. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-ХОРЕОГРАФОВ К КАЧЕСТВЕННОМУ ОБУЧЕНИЮ	24
Брюховецкая А. В. РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТА.....	28
Буцык С. В. ЦИФРОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ В РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	30
Ваганова М. Ю. ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ БУДУЩИХ БИБЛИОТЕКАРЕЙ: ВОЗМОЖНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ	34
Власова И. А. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ	39
Еремин Л. И. ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ НА КАФЕДРЕ ХОРОВОГО ДИРИЖИРОВАНИЯ.....	41
Еремина Н. Г. РЕОРГАНИЗАЦИЯ ВУЗОВСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ИТОГИ И ВЫВОДЫ	43
Ерёмина Л. В. КОМПЛЕКС ГТО В ПОВЫШЕНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ.....	46
Ермолаева М. В. ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА	49

Жидков А. И. МЕТАДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ УЧАЩЕГОСЯ-ДУХОВИКА	52
Запекина Н. М. ГОСТ Р 7.0.100-2018: ПЕРВЫЕ ИТОГИ ОСМЫСЛЕНИЯ И ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ	55
Засыпкина Т. А. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ МЕТОД КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ КАФЕДРЫ НАРОДНОГО ХОРОВОГО ПЕНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПОСТАНОВКА ГОЛОСА»	59
Ивлева Л. Д. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА В ЛИЧНОСТНОМ ВОСПИТАНИИ АРТИСТОВ БАЛЕТА	62
Ивченко Е. В. ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И МЕТОДИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ЕЕ ОСВОЕНИЯ	66
Калужских Е. В., Гейгер А. С. СТОРИТЕЛЛИНГ КАК СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОТРАЖЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ.....	70
Карпова Т. Ю. МАРКЕТИНГ МУЗЕЯ: ЭЛЕМЕНТЫ КОНЦЕПЦИИ	74
Квасницкая Е. А. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К ОБУЧЕНИЮ В КЛАССЕ СКРИПКИ.....	79
Килина Т. В. ТРЕТЬЯ СКРИПИЧНАЯ СОНАТА Э. ГРИГА	82
Корякина С. И. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРЫ- ДРАМАТИЗАЦИИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДШИ	87
Кособуцкая Н. Ю. СОВРЕМЕННОСТЬ УРАЛЬСКОГО ТАНЦА В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИОННОГО ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ	90
Кочекон В. Ф. ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ЧЕЛЯБИНСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА.....	97
Кравчук В. И. ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА И ЕЕ КОМПОНЕНТЫ	102

Кузнецов А. Б. СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАГИСТРОВ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	105
Кустова М. В. ДОСУГ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА: ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	111
Лазарева Л. Н. РЕПЕЙНИК КАК «КЛЕТОЧКА ЯВЛЕНИЯ»: ВХОЖДЕНИЕ В ПОЛЕ ЭТНОГРАФИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ ТРАДИЦИОННОГО ПРАЗДНИКА	116
Лушникова А. В. МУЗЕЙНЫЙ ДИАЛОГ: ТРАДИЦИЯ ИЛИ ИННОВАЦИЯ?	124
Манакова Н. В. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛНЕНИЯ ФОРТЕПИАННЫХ ПЕРЕЛОЖЕНИЙ АСТОРА ПЬЯЦЦОЛЛИ НА ПРИМЕРЕ «МЕДИТАНГО»	129
Мантурова Н. С. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ В СТРУКТУРЕ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ДОКУМЕНТОВЕДЕНИЕ И АРХИВОВЕДЕНИЕ»	134
Мартынова Г. Я. АНАЛИЗ ЗАБОЛЕВАНИЙ СТУДЕНТОВ ЧГИК И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ФИЗИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ	138
Мордасов А. А. К ПРОБЛЕМЕ СОЗДАНИЯ МОДЕЛИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РЕЖИССУРЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ПРАЗДНИКОВ.....	139
Мордасова Е. А. ВЛИЯНИЕ ИТАЛЬЯНСКОЙ ШКОЛЫ НА РУССКУЮ ВОКАЛЬНУЮ ТРАДИЦИЮ: СТАЖИРОВКА СОВЕТСКИХ ПЕВЦОВ В «ЛА СКАЛА» ...	147
Мухин А. Ю. СТОРИТЕЛЛИНГ: СОВРЕМЕННЫЙ ТЕАТРАЛЬНЫЙ ЖАНР	152
Наумова Н. М. ПРОЯВЛЕНИЕ ЧЕРТ СТИЛИСТИКИ В ФОРТЕПИАННОЙ МУЗЫКЕ С. ПРОКОФЬЕВА И НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ИСПОЛНЕНИЯ	155
Нечаев А. Ю. РИТМ КАК ОСНОВА МУЗЫКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА	159
Панферов В. И. ВЛИЯНИЕ ФОРМЫ ТАНЦА НА СОЧИНЕНИЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ТЕКСТА.....	163

Панферова Г. Л. ВЛИЯНИЕ СИРИЙСКИХ ГИМНОГРАФОВ НА СТАНОВЛЕНИЕ ПРАВОСЛАВНОГО БОГОСЛУЖЕНИЯ.....	169
Пешкова К. В. О СОЗДАНИИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕДИЦИНСКОЙ СЛУЖБЫ В ПЕРИОД СТРОИТЕЛЬСТВА ПЕРВЫХ ЯДЕРНЫХ ОБЪЕКТОВ НА ХИМКОМБИНАТЕ «МАЯК» (1945–1953 гг.).....	179
Пономаренко Л. С. КОМПЬЮТЕРНАЯ АРАНЖИРОВКА КАК ФОРМА МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА	183
Попова Е. М. РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОМУ ИСКУССТВУ	187
Пурик А. С. ВОЗМОЖНОСТИ ДЕКОРИРОВАНИЯ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНИКИ СГРАФИТО.....	192
Ретнёва Т. П. ОБЛИК КЛАВИРНОГО КОНЦЕРТА СЕРЕДИНЫ XVIII ВЕКА В ЗАПАДНО- ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАНАХ.....	196
Рубцов С. Г., Пучкина А. М. СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕДПРИЯТИЯ	202
Рыков С. С. БЕГ НА ДЛИННЫЕ ДИСТАНЦИИ КАК СОВРЕМЕННЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН	207
Рябков В. М. АГИТСУД КАК ФОРМА ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ КЛУБНОЙ РАБОТЫ 1920-х гг. (ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)	209
Сайдаль Н. В. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ФОРТЕПИАННОЙ ТЕХНИКОЙ В СТАРШИХ КЛАССАХ ДШИ	217
Селютина Е. А., Усанова О. Г. КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ.....	220
Семенова Е. В. СИСТЕМА ТРЕБОВАНИЙ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ОНЛАЙН-КУРСУ	224
Соболенко Н. П. КАНАЛЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИЗДАТЕЛЬСКОЙ ПРОДУКЦИИ	228

Стадниченко Т. В. УПРАЖНЕНИЕ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ ЗВЕНО В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВЫХ НАВЫКОВ ДОМРИСТА	231
Степанова Т. П. КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ДИНАМИКИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА	235
Тихомирова Л. Н. ЮБИЛЕЙ ПИСАТЕЛЯ В ПРАКТИКЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ЛИТЕРАТУРЫ.....	241
Толстиков В. С. К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЮЖНОМ УРАЛЕ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В.....	247
Хмелёва А. П. МЕТОД ПРОЕКТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ	252
Шамаева Р. М. МЕНЕДЖМЕНТ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	255
Ширяева О. Ф. ХОРОВЫЕ ПРЕМЬЕРЫ ЧЕЛЯБИНСКИХ КОМПОЗИТОРОВ – 2019: ОПЫТ ЖАНРОВО-СТИЛЕВОГО АНАЛИЗА.....	259
Шицкова М. А. ИЗДАНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ НА ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В. (НА ПРИМЕРЕ ОРЕНБУРГСКОЙ ГУБЕРНИИ)	263
Щипунов В. В. К ВОПРОСУ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ТВОРЧЕСКОМУ ЗАЧЕТУ ПО ДПОП «ХОРОВОЕ ПЕНИЕ»	267
Щипунова Н. Г. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ НА ДПОП «ХОРОВОЕ ПЕНИЕ».....	270
Черевань С. В. ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ СИСТЕМЫ РОДСТВА ТОНАЛЬНОСТЕЙ И АВТОРСКАЯ ТАБЛИЦА-НАВИГАТОР КАК АЛГОРИТМ РЕШЕНИЯ.....	273

Н. О. Александрова

заведующая кафедрой документоведения
и издательского дела, кандидат
исторических наук, доцент

РОССИЙСКИЕ ИЗДАТЕЛЬСТВА НА МИРОВОМ КНИЖНОМ РЫНКЕ

В 2016 г. исполнилось 10 лет вхождения России в четвёрку лидеров мирового книгоиздания по числу названий изданных книг и брошюр: в 2006 г. был превышен «100-тысячный барьер», преодолеть который до этого удалось лишь США, Китаю и Великобритании. В течение последних лет Россия неизменно входит в число лидеров, отечественная книжная статистика отмечает стабилизацию основного показателя развития издательского дела – общего числа названий изданных книг и брошюр – на уровне около 120 тыс. названий. Разрыв же внутри четвёрки достаточно заметен: например, в Китае данный показатель превышает 450 тыс., в США – 330 тыс. [4, с. 16].

В отраслевом докладе Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям, подготовленном в 2019 г., приводится рейтинг 50 ведущих издательских домов и издательств мира. По последним (на момент подготовки отраслевого доклада) данным в первую топ-пятерку по суммарному годовому доходу попали издательства «Pearson» (Великобритания – I место), «Reed Elsevier» (Великобритания, Нидерланды, США – II место), «Thomson Reuters» (Канада – III место), «Bertelsmann» (Германия – IV место), «Wolters Kluwer» (Нидерланды – V место) [2, с. 24–25]. В этом рейтинге лишь две российские издательские группы – «Эксмо-АСТ» и «ОЛМА Медиа Групп» – занимали соответственно 35 и 39 места, поднявшись за три года на несколько позиций вверх. При этом они по показателю годового дохода существенно (в полтора десятка раз) уступали лидеру. Так, издательство «Pearson» декларировало доход в 5077 млн евро, а «Экс-

мо-АСТ» – 320 млн евро. Впрочем, приведенные данные сложно сопоставлять, учитывая отечественный курс евро, стоимость книжной продукции на внутреннем рынке страны, уровень доходов населения, структуру потребления различных товаров и проч.

Несмотря на заметный разрыв с лидерами мирового книгоиздания, статистика свидетельствует о ежегодном приросте дохода ведущих российских издательств в течение трех предшествующих лет. Из книжных рынков зарубежных стран за 2019 г. сходную положительную динамику продемонстрировал только рынок Китая [3]. По остальным же специалисты отмечают небольшое падение. Это происходит на фоне возобновившегося динамичного роста электронных книг (прежде всего в аудиоформате) и небольшого снижения продаж бумажных. При этом еще не учитывается и самиздат, по объему экземплярного потребления сопоставимый с продажами электронных книг. По словам президента издательской группы «Эксмо-АСТ» О. Е. Новикова, завтра издательства могут стать лишним звеном. «Сегодня появляются новые форматы – smart-reading, аудиокниги, самиздат, которые являются и возможностью, и угрозой для всех нас. И хотя объемы потребления книг (бумажных, аудио и электронных) в последние несколько лет растут, однако конкурирующие с книгами другие виды цифрового контента развиваются более динамично» [1].

Таким образом, в последние годы книжный рынок России растет, несмотря на тормозящие его развитие факторы. Специалисты единодушны, объясняя этот важный успех объединенными усилиями государства (как на федеральном, так и в отдельных регионах на местном уровне), общественными инициативами, бизнес-инвестициями в развитие инфраструктуры чтения.

Список литературы

1. Книжная отрасль России: рост рынка, детское чтение и льготный НДС // Книжная индустрия. – 2019. – № 7. – URL: <http://www.bookind.ru/categories/market/8997/> (дата обращения: 04.01.2020).

2. Книжный рынок России. Состояние, тенденции и перспективы развития : отраслевой докл. / Федер. агентство по печати и массовым коммуникациям. – Москва, 2019. – URL: http://www.fapmc.ru/rospechat/activities/reports/2019/pechat2/main/custom/0/text_files/file/Bookmarket-2019=itog.pdf – (дата обращения: 24.12.2019).
3. Statistics Galore: European and International Publishing Figures Released // IPA. International publishers association : [офиц. сайт]. – URL: <https://www.internationalpublishers.org/news/776-statistics-galore-european-and-international-publishing-figures-released>. – Дата публикации: 31 января 2019.
4. IPA. International Publishers Association. Annual Report. 2015–2016. – URL: https://www.internationalpublishers.org/images/reports/Annual_Report_2016/IPA_Annual_Report_2015-2016_interactive.pdf (дата обращения: 05.01.2020).

УДК 008:002

И. В. Андреева

доцент кафедры туризма и музееведения,
кандидат педагогических наук, доцент

ПОЛЬ РИКЁР: ОТ ПОНЯТИЯ «СЛЕД ПРОШЛОГО» – К КОНЦЕПТУ «ДОКУМЕНТ»

Область изучения документа как инстанции философского и культурологического дискурсов была очерчена сравнительно недавно в противовес прагматическому пониманию документа как способа производства доверия (свидетельства/доказательства/удостоверения) или позитивистскому – как информационного канала. Границы этой области достаточно расплывчато определены метафорой «пределов документа», «за которыми находится недокументируемое, <...> обнаруживается псевдодокумент, документ-симулякр, за которыми документ перестает быть документом». Немалое значение имеет и то, «как прочерчиваются эти границы в культуре и существуют ли они в принципе» [3].

Большинством авторов социокультурный статус документа фиксируется через отнесение к артефактам, а его роль определяется тем, что он выступает в качестве формы фиксации культуры – элементов культурной реальности, через которые происходит приобщение к ним (Н. Г. Апухтина, Т. Ф. Берестова, Е. Б. Богатова, Е. М. Гаврилова, Т. Н. Гайдученко, И. М. Каспэ, В. С. Невелева, Н. П. Лукина). Одним из актуальных пространств формирующейся вокруг документа культурологической повестки является проблематика осмысления прошлого, сближающая понятия документа и источника. Особенно актуальна она в западной гуманитарной науке, где, как отмечает Б. Степанов, автор одного из развернутых обзоров историографии проблемы, запрос на теорию документа релевантен «вопросу как об условиях производства знания о прошлом, <...> так и о ценностных конфликтах, реализуемых во взаимодействии историка с документом, а также о тех контекстах, в которых это взаимодействие разворачивается» [3].

«Лихорадка документирования охватила эпоху» [2, с. 237], – констатировал французский философ и мыслитель П. Рикёр в 80-е годы прошлого столетия. Его фундаментальный труд «Память, история, забвение» [2] был издан в России в 2004 г., проблематика документа в нем связана с осмыслением функционирования социальной памяти в обществе. На основе разработанной автором феноменологической герменевтики в монографии рассматриваются феноменологическая, эпистемологическая, герменевтическая фазы построения исторического дискурса – от воспоминаний памяти до исторических репрезентаций. Для приближения к пониманию концепта документа особое значение имеют два аспекта работы: это, во-первых, утверждение эпистемологического статуса понятия в историческом познании и, во-вторых, размышления об «учреждении документа».

Основополагающий тезис о познаваемости истории – «переход от живой памяти к «овнешненной» позиции исторического познания» [2, с. 214] – Рикёр связывает с понятием следа про-

шлого в настоящем. След – остаток прошлого — в классической традиции – архивный документ или фиксированные воспоминания памяти (stories). Для Рикёра, опирающегося на труд М. Блока, след – высшее понятие, под эгидой которого выступает свидетельство, оно является механизмом «косвенного» познания, уподобляющимся непосредственному наблюдению в естественных науках. Предполагаемая достоверность свидетельства базируется на анализе юридического контекста историкоописания и его аутентификации – неотделимости от референта – реальности прошлого, с которой след составляет единое целое. Таким образом, диагностика пограничного состояния («между прошлым и настоящим») и экстерииоризация следа в свидетельство становится стартовой фазой создания документа и триггером процесса документирования события истории.

Обращение Рикёра к семиотической «парадигме улики» К. Гинзбурга решительно дополняет корпус следов материальными *vestiges*, которые «свидетельствуют своей немотой» [2, с. 245], указывают «на вещи сквозь вещи». Своеобразие материальных объектов как свидетельств Гинзбург обозначил понятием *indice* – знак, признак, показатель, подчеркнув «единичность расшифровываемой вещи, не прямой характер расшифровки, ее гадательный статус» [2, с. 244], корреспондирующий с вероятностным характером самого исторического познания. Вместе с тем, подчеркивает Рикёр, отношение улики к свидетельству нельзя игнорировать. «Знак, улика определяется и расшифровывается», так как *vestiges* не имеют намеренного характера, которым отличается письменное свидетельство. Преднамеренный характер свидетельства делает его объектом анализа, критики, так как оно является посредником памяти в ее декларативной и нарративной фазах [2, с. 244]. Различия дискурсов определяют принципиальные различия «преднамеренных» и «ненамеренных» исторических документов, а также отношения дополнительности между свидетельством и уликой, структурирующим документальное доказательство. Этот тип диа-

лектики дополнительности Рикёр иллюстрирует примером сочетания в письменном источнике свидетельства и «улики»: «само письмо есть <...> улика: недаром графология истолковывает почерк, его рисунок, росчерк в формах улики» [2, с. 246]. Обоснование данной диалектической взаимосвязи возвращает к корневому понятию следа, в рамках которого понятие «неписаного свидетельства» перестает быть нонсенсом. «В целом, – резюмирует автор, – здесь окажется в выигрыше понятие документа, совокупности улик и свидетельств, чья полнота в итоге достигает начальной полноты следа» [2, с. 246]. Концепт документа, таким образом, объединяет в общей парадигме диалектической взаимосвязи понятия материального следа и письменного свидетельства, а, следовательно, и применимые к ним исследовательские подходы – методики критики источника и семиотический анализ вещи как дополняющие друг друга процедуры.

Итак, онтология документа в историческом познании базируется на понятии свидетельства, оно, в свою очередь, восходит к представлению о следах, след отсылает к событию. Однако, пишет Рикёр, «ничто само по себе не является документом, пусть даже все сохранившееся от прошлого потенциально представляет собой след». Документ – результат документирования – акта «учреждения документа», в котором на первый план выходит инициатива физического или юридического лица. Основную процедуру документирования Рикёр определяет через категорию «вопрошания»: «Документ не дан непосредственно, если исходить из идеи следа. Документ надо искать и обнаружить <...>, документ очерчивается – и в этом смысле конституируется, учреждается – вопрошанием. <...> Документом становится все, что может быть опрошено историком в надежде найти информацию о прошлом» [2, с. 250]. Документы «говорят» лишь в том случае, если им адресован «вопрос нагруженный», ибо «не существует наблюдения без гипотез, не существует факта без вопросов <...>. След, документ, вопрос образуют, таким образом, свое-

го рода треножник, на котором держится историческое познание» [2, с. 249]. «Удлинение вопросника» открывает перспективы конструирования и установления факта, характеризующие следующий (эпистемологический) этап познания – интерпретацию документа, его критический анализ, понимание и объяснение.

Таким образом, документирование как специфическая интеллектуальная деятельность, осуществляемая субъектом исторического познания, по Рикёру, представляет собой фазный процесс, включающий:

- интеллектуальное усилие («способность отвлекаться от действия в настоящем, <...> ценить бесполезное, <...> хотеть мечтать» [цит. по: 2, с. 204]);

- «вопрошание» – формирование гипотез, вопросов, дискурсов («всегда в начале – пытливый дух» [1, с. 38]);

- выявление следов и их дискурсивное «прочтение»;

- отбор и аутентификация следов, их экстериоризация в свидетельство;

- соединение свидетельства с эвристикой доказательства – критический анализ письменного свидетельства и материального следа в их диалектической взаимосвязи;

- «учреждение» документа, его архивация – образование «разрыва в непрерывности», выведение из сферы реальной практики «жестом отделения», «перераспределение пространства, которое превращает исследование в модальность «продуцирования места»» [2, с. 284].

Концепт документа, разработанный П. Рикёром, методологически актуален для исследований в сфере наследия, в том числе сегмента, связанного с музейным документированием истории. Триединая система феноменологической герменевтики логично экстраполируется в изучение стадияльной структуры жизненного цикла музейного предмета – основного вида документа музейной сферы. На феноменологической стадии происходит его формирование (согласно логике фазного процесса, которая была описана

выше), на эпистемологической – интерпретация (объяснение и понимание, ибо «документ служит доказательством в связи с объяснением» [2, с. 255]), герменевтическая фаза связана с репрезентациями истории, в том числе в экспозиционных практиках институтов общества, отвечающих за переживание подлинности соприкосновения с прошлым, представленным в различных видах документов.

Список литературы

1. Блок, М. Апология истории или Ремесло историка / М. Блок. – Москва : Наука, 1973. – 232 с.
2. Рикёр, П. Память, история, забвение / П. Рикёр. – Москва : Изд-во гуманитар. лит., 2004. – 728 с.
3. Статус документа: Окончательная бумажка или отчужденное свидетельство? : кол. моногр. / под ред. И. М. Каспэ. – Москва : Новое лит. обозрение, 2013. – 408 с. – URL: https://dom-knig.com/read_228145-3 (дата обращения: 09.01.2020).

УДК 793.3

И. Ю. Баннова

доцент кафедры искусства балетмейстера

ВОСПИТАНИЕ ТЕЛА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОМУ ТАНЦУ

Воспитанием тела занимаются все педагоги-хореографы. Воспитание как процесс трактуется по-разному, в зависимости от научной школы, которая его определяет. Обычно под воспитанием понимают специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие на рост и развитие личности или формирование каких-либо её качеств. В процессе воспитания меняются манера поведения, навыки, привычки.

В спорте существует понятие «физическое воспитание» (обучение движениям (двигательным действиям) и управление развитием физических качеств человека) [3, с. 6], в процессе ко-

торого приобретается также широкий круг физкультурных и спортивных знаний социологического, гигиенического, медико-биологического и методического содержания. Знания делают процесс занятий физическими упражнениями более осмысленным и в силу этого более результативным [3, с. 7].

Деятельность, направленная на воспитание тела, известна с Древних времён. Аристотель считал, что воспитание школьника необходимо начинать с заботы о теле, и воспитание тела способствует воспитанию духа. Гимнастика должна была привести организм ребенка в готовность к овладению знаниями.

Специфика обучения хореографическому искусству связана с воздействием на тело: формируется внешняя форма, приобретаются новые двигательные навыки, изменяются привычки, а значит идет процесс воспитания. Танец воздействует на человека разносторонне. Ощущая необходимость постоянного развития и самосовершенствования, танцовщик работает над своим телом, одновременно происходит развитие эмоциональной сферы личности, воображения, творческого мышления.

В отличие от обучения танцу, направленному на формирование физического аппарата и двигательных навыков танцовщика, воспитание тела затрагивает гораздо больший спектр, включая развитие морально-нравственных, волевых и психофизических качеств. К основным задачам можно отнести формирование осознания танцовщиком своего тела, совершенствование природных двигательных качеств, развитие физических данных и умений управлять телом, выражать эмоцию и мысль через тело, а также предполагается повышение умственной и физической работоспособности, воспитание нравственных качеств (настойчивости, решительности, дисциплинированности, ответственности), усиление потребности в систематичных и системных занятиях. В процессе воспитания тела в танце происходит сознательное изменение физического состояния в соответствии с требованиями, которые предъявляет вид хореографии, которым занимается уча-

щийся. Методы телесного воспитания должны соответствовать уровню развития танцовщика, но в то же время в них должна быть обозначена перспектива, модель, которой стремится соответствовать тело. Каждая ступень воспитательного процесса зависит от достигнутого уровня развития.

Современный танец объединяет различные направления, техники и формы. Главная его черта – актуальность, он видоизменяется в зависимости от носителя стиля и является частью современного искусства. Балетный критик Наталья Курюмова определяет, что современный танец нацелен на постоянный поиск, воплощение новых и актуальных идей, а движущееся в пространстве тело является не только инструментом, но и источником танца. Человеческая телесность с её сложной психофизической структурой, конкретными анатомическими особенностями и личным опытом становится важным источником смыслов [2, с. 565]. Исследование возможностей человеческого тела, взаимодействия тела и пространства, поиск философии движения актуальны для развития танцевального искусства на современном этапе.

Процесс воспитания складывается из различных форм организации обучения: применение соматических практик для глубинного познания и осознания своего тела и его возможностей; использование импровизации как одного из главных методов обучения, благодаря которому активно развивается воображение и фантазия, достигается свобода мышления; поиск индивидуального языка движения, который неразрывно связан со способом мышления каждого отдельно взятого танцовщика; активная работа с партнером, в процессе которой выстраиваются тесные связи понимания способа движения и мышления другого человека, а также выстраиваются морально-этические границы взаимодействия людей.

Процессы воспитания и обучения связаны с воздействием педагога. В современном танце педагогическая деятельность ориентирована в большей степени на содействие и помощь танцов-

щику (при его активном участии), на формирование системы знаний, повышение уровня его телесной культуры. Необходим личностно-ориентированный подход, учитывающий возрастные, индивидуальные физические и психические особенности, интересы, потребности, ценностные ориентации. Создательница системы американского танца модерн Марта Грэм считала, что для формирования зрелого танцовщика нужно около десяти лет. Сначала идет изучение и занятие ремеслом – это школа, которая помогает укрепить мышечную структуру тела. «Тело формируется, дисциплинируется, ты начинаешь испытывать к нему уважение и со временем доверие. Движение становится чистым, точным, выразительным, правдивым. Движение никогда не лжет. Это барометр, говорящий о состоянии души всем, кто умеет считывать его показания» [1, с. 14].

Таким образом, современное воспитание тела предполагает решение комплекса задач, связанных как с базовым освоением техники танца, так и с формированием определенных психофизических, нравственных качеств. Необходимо создать педагогические условия, чтобы формировать у учащихся знания о строении тела человека, работе суставно-связочного и мышечного аппарата, возможностях и границах движения человеческого тела, в том числе понимание важности культуры здоровья. Чтобы выстроить систему воспитания, определить необходимые методы и принципы нужно точно осознавать цель этого процесса. Целью воспитания является заранее определяемое представление о результате воспитательного процесса, о качествах, которыми должно обладать тело танцовщика. Современное состояние танцевального искусства, новые тенденции в развитии хореографии диктуют новые подходы к воспитанию тела.

Список литературы

1. Грэм, М. Память крови. Автобиография / М. Грэм. – Москва : ООО «Арт Гид», 2017. – 240 с.

2. Курюмова, Н. Ю. Современный танец / Н. Ю. Курюмова // Большая российская энциклопедия / науч.-ред. совет: Ю. С. Осипов (предс.) [и др.]. – Москва : Большая Рос. энцикл., 2015. – Т. 30. Сен-Жермен. Мир 1679 – Социальное обеспечение. – С. 565–566.
3. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – Москва : Академия, 2003. – 480 с.

УДК 008:379.8

С. В. Богдан

доцент кафедры социально-культурной деятельности, кандидат педагогических наук, доцент

ДЕТЕРМИНАНТЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КАПИТАЛА И ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Меняющаяся реальность требует от человека активной включенности в деятельность, обеспечивающей самореализацию и приращение жизненных ресурсов. Сегодня актуализируются такие категории как творческая деятельность и социокультурный капитал (далее – СК). Первая образует культурно-историческую целостность, инициируется социальным субъектом, неотделима от культуры народа; А. А. Данчай-олл указывает на духовно-ценностное единство творчества человека и общества [2, с. 101]. В процессе творческой деятельности, направленной на передачу семейных, народных традиций, на генерирование, распространение, сохранение культурных ценностей, а в целом на культурное развитие общества на основе социальных отношений и взаимодействий между индивидами и их объединениями, образуется такой феномен социально-культурной деятельности как СК [1].

Осмысление СК связано с социальным капиталом. Разработка концепции социального капитала была предпринята П. Бурдьё (Р. Bourdieu) в результате изучения социального структурирования общества. П. Бурдьё выделил «совокупность акту-

альных или потенциальных ресурсов, связанных с обладанием прочными сетями связей более или менее институционализированных отношений взаимного знакомства и признания – членство в группе» [5, с. 248]. Такие связи образуют социальный капитал, приносят определённую выгоду их обладателям, они могут накапливаться, способствовать приращению других форм капитала. СК может успешно формироваться и существовать, «накапливаться» в различных социально-культурных институтах, творческих и досуговых объединениях через культурные механизмы, универсалии, исторически сложившиеся культурные традиции. Его специфика проявляется возможностью и желанием людей создавать общественные некоммерческие организации на основе общих культурно-досуговых интересов и потребностей. Взаимосвязанные совокупности правил, норм, ценностей, идеалов образуют нормативное измерение понятия СК.

Первый детерминант творческой деятельности и СК – это совместная деятельность творческих субъектов: индивидуального и коллективного. Вторым детерминантом выступают всевозможные отношения, складывающиеся в деятельности между отдельной личностью, творческим коллективом и социумом. Третий детерминант связан с субъектом, его составляют индивидуальные особенности личности (анатомические особенности, возраст и состояние здоровья, темперамент, способности), которые обуславливают формально-динамические аспекты поведения и демонстрируют совокупность отношений индивида к окружающему миру, социуму, ближайшему окружению, к самому себе. Эти детерминанты определяют развитие личности, её способностей, характер коллективной творческой деятельности. Социокультурный образ жизни человека – исток его развития, переходящий в результат, также и между СК и творческой деятельностью существует взаимодействие.

СК является как ресурсом творческой деятельности, так и результатом. Во-первых, как ресурс СК определяется, с одной

стороны, состоянием и уровнем развития культуры, культурных связей, норм, традиций и ценностей общества; с другой, талант, способности и знания отдельных представителей социума являются ресурсом, на основе которого организуется деятельность. Во-вторых, объединение ради осуществления творческой деятельности способствует формированию СК, так как определенные качественные характеристики таланта и способностей отдельной личности могут развиваться только при условии совместной творческой работы, участия в различных конкурсах, фестивалях, акциях и проч., что расширяет уровень социально-культурных связей, которые фундируют СК. В-третьих, каждое творческое объединение уникально по своей природе; становление личностных качеств участников, развитие их способностей, индивидуальные особенности членов объединения образуют целостный коллективный творческий субъект, влияя на формирование СК, являясь как его носителем, так и структурным элементом.

Творческая деятельность обладает характерными особенностями. В ней важен сам процесс. Творческая деятельность, организуемая различными социально-культурными учреждениями, общедоступна, ее успешность зависит от фантазии, оригинальности, уникальности, способности и опыта как её организаторов, так и участников. Такая деятельность не обязательно приводит к выдающемуся творческому результату, но участие в ней не проходит бесследно для личности – она творчески совершенствуется. Деятельность творческого объединения – это прежде всего творчество для себя и творчество себя. Если цель профессионального творчества – обогащение человеческой культуры новыми, выдающимися образцами, то цель творческого самостоятельного объединения – развитие способностей личности любой степени одаренности [4, с. 71–77]. В ситуации социального расслоения общества данные преимущества творческой деятельности дают равные возможности представителям различных социальных групп в

приобретении СК, будь то элитарное творческое объединение или клуб по месту жительства – педагогические условия их функционирования и формирования СК не зависят от их статуса.

Творческое объединение имеет следующие преимущества: выравнивает стартовые возможности личности, способствует выбору индивидуальной образовательной траектории, обеспечивает «ситуацию успеха», способствует удовлетворению интересов и реализации способностей личности, создает условия для социокультурной адаптации. Формирование СК в творческом объединении должно выстраиваться не только согласно педагогическим целям, но и учитывать специфические функции досуга: удовлетворение гедонистических потребностей, обеспечение отдыха. Такие характеристики творческой деятельности как новизна, скрытая педагогическая позиция, стимулирование инициативы поддерживают к ней интерес. Несмотря на то, что деятельность творческого объединения является коллективной, при этом она содержит индивидуально ориентированную направленность. В ней выбор содержания, форм и методов зависит от интересов, потребностей, склонностей и увлечений членов объединения – главных субъектов деятельности. «Вера в творческие силы ребенка, в его внутреннее стремление к реализации своих возможностей», по мнению В. В. Зеньковского, составляет основу педагогического процесса [3]. Ориентация на методы гуманной педагогики при разработке содержания и структурно-функциональных компонентов деятельности творческого объединения даёт положительные результаты в формировании СК, так как основана на диалоге, доверии и взаимопонимании, базируется на гармоничном развитии и самореализации личности в самостоятельной творческой деятельности. Творческое объединение благоприятствует формированию СК, так как обеспечивает свободу выбора видов творческой деятельности, создание благоприятной творческой атмосферы общения, взаимоотношений участников объединения, педагогов и социальной среды. СК яв-

ляется ресурсом и результатом, имманентным свойством деятельности творческого объединения. Формирование СК представляет последовательный процесс, основанный на взаимосвязях творческой деятельности членов объединения. Творческое объединение и СК обуславливают друг друга, способствуют развитию подлинно культурной, инициативной, общественно полезной созидательной личности. Формирование СК личности возможно в процессе организации творческой деятельности, что способствует познанию личностью себя, своих возможностей. Более того, формирование СК не может происходить вне влияния общественных интересов и отношений, является личностно и социально-преобразовательным. Следовательно, творческое объединение можно считать своеобразным конструктором СК. СК имеет способность к конвертации. Он расположен не только в структуре личности и взаимоотношений индивидов и групп, но и в самой творческой деятельности.

Таким образом, очевидна связь между творчеством и процессом формирования СК. Такие детерминанты, как совместная деятельность творческих субъектов (индивидуального и коллективного), отношения, складывающиеся в ее процессе между личностью, коллективом и социумом, индивидуальные особенности личности, влияющие на формально-динамические аспекты поведения – так же обеспечивают и генерацию СК, и способствуют качественной организации творческой деятельности.

Список литературы

1. Богдан, С. В. Обоснование концепции социокультурного капитала / С. В. Богдан // Культура – Искусство – Образование: взаимосвязь результатов науки и практики : материалы XXXIII науч.-практ. конф. проф.-преподават. состава акад. В 2 ч. – Челябинск, 2012. – Ч. 1. – С. 193–196.
2. Данчай-олл, А. А. Диалектическая интерпретация феномена творческой личности : специальность 09.00.13 «Философская антропология, философия культуры» : дис. ... канд. философ. наук / Данчай-

- олл Аяс Анатоьевич ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2018. – 186 с. – Место защиты: Ом. гос. пед. ун-т.
3. Зеньковский, В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – Екатеринбург : Деловая кн., 1995. – 346 с.
 4. Смирнова, Е. И. Теория и методика организации самостоятельного творчества трудящихся в культурно-просветительных учреждениях / Е. И. Смирнова. – Москва : Просвещение, 1983. – 192 с.
 5. Bourdieu, P. The forms of capital / P. Bourdieu // Handbook of theory and research for sociology of Education / Ed. by J. Richardson. – New York : Greenwood Press, 1986. – P. 24–258.

УДК 378:159.9

И. Э. Бриске

профессор кафедры искусства
балетмейстера, профессор

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ-ХОРЕОГРАФОВ К КАЧЕСТВЕННОМУ ОБУЧЕНИЮ

Хореографическое образование представляет собой целостную систему, созданную на основе взаимодействия практики и теории. На протяжении трехсотлетней истории становления и развития оно неоднократно меняло образовательную модель, которая опиралась на достижения хореографического искусства как части художественной культуры, разрабатывалась с учетом художественно-культурных и нравственных ценностей, векторов общественного строя и психолого-педагогических приоритетов. Т. А. Филановская отмечает, что культурный потенциал образования выходит за пределы хореографического искусства и творчества, образуя ментальное поле образования, влияющее на другие сферы жизни [3]. Полномасштабная реализация такой роли возможна при обеспечении качественного образования в широком смысле слова и качественного обучения в конкретных усло-

виях в рамках творческих объединений, ансамблей и театров, а также на уровне среднего и высшего профессионального образования.

Качество – это объективная, существенная внутренняя определенность объектов и процессов, обуславливающая их пригодность и приспособленность для определенных назначений, целей, задач, условий, устанавливаемых человеком и обществом. При этом частными качественными показателями таких объектов и процессов могут быть их свойства, особые состояния, этапы и фазы развития [2].

Профессиограмма хореографа ориентирована на требования к подготовке выпускника, способного актуализировать полученные знания, умения и навыки в вузе для реализации государственных задач по воспитанию и развитию личности средствами хореографии.

Обучение студентов-хореографов связано с усвоением учебного материала, который проявляется в объеме знаний, умения и навыков, способности их продуктивно (активно) применить, анализировать и корректировать соответственно этапу обучения, его целям и задачам. Все это достигается в процессе психолого-педагогического сопровождения.

В основе мотива лежит интерес, потребность, желание, стимул. Он является двигателем деятельности, определяет характер взаимоотношений, контролирует и корректирует результат деятельности. Направленность обучающегося на деятельность, отражаемую в индивидуальном сознании личностного смысла обучения определяется как учебная мотивация. Учебная деятельность студентов должна быть организована так, чтобы постоянно вызывать и поддерживать мотивацию к изучению хореографии как части культурного достояния, профессии, условия личностного развития.

На формирование мотивации влияет личность педагога, эмоционально-комфортная обстановка, в которой разворачивается

проблемно-творческое обучение как сотрудничество педагога и студента, дающего право выбора и проявления активной позиции обучающегося при коллективном характере деятельности. Мотивацией объясняется выбор между различными возможными действиями и вариантами восприятия, кроме того, ею объясняются интенсивность и упорство в осуществлении выбранного действия и достижения его результатов [4].

В классификации учебной мотивации отмечают познавательные, социальные, прагматические, профессионально-ценностные, эстетические, коммуникативные и прочие мотивы. В период обучения разные мотивы могут характеризоваться непостоянным уровнем устойчивости, исчезать и вновь появляться, организовываться в причинно-следственные цепочки. Связанно это с тем, что обучение носит коллективный характер, осуществляется в определенной среде, в контексте целенаправленной хореографической деятельности.

Говоря об особенностях обучения студентов-хореографов, следует опираться на то, что первоначально оно нацелено на формирование исполнительских умений и навыков с преодолением психологического и физического сопротивления. В связи с этим необходимо подчеркнуть важность позитивного, устойчивого эмоционального фона. Танец в своей выразительности всегда несет в себе эмоциональное проявление, но эмоции здесь связаны с пластической рельефностью хореографического текста, его актерской окраской. Эмоциональный фон учебного процесса – это несколько иное. Связан он с учебным материалом, содержанием урока, который соответствует требованиям образовательного процесса к уровню подготовки хореографа на современном этапе.

Эмоциональный фон возникает в отношении обучающегося к процессу обучения и проявляется в ряде эмоциональных переживаний в ходе урока. По мнению В. П. Сердюкова, эти переживания претерпевают изменения: усиливаются, затухают, формируются в определенном направлении, проявляются как эмоции

радости при достижении хороших результатов, и как эмоции страха после неудач, как сомнения или уверенности относительно своих способностей и достижений. Процесс обучения должен быть нацелен на формирование устойчивого положительного эмоционального отношения обучающегося к учебному процессу. Его суть в осознании требований, которые предъявляются к профессии хореографа [1].

Эмоциональные процессы на уроках обуславливает движеньческий материал, который, с одной стороны, формирует исполнительские качества, а, с другой стороны, сам является проявлением исполнительского уровня. Учебный материал есть носитель определенной информации, считываемость которой, так же влияет на эмоциональное состояние участников учебного процесса: студенту она должна быть доступна через качество вербального (словесного) и невербального (движенческого) носителя, т. е. обладать убедительностью, четкостью, завершенностью и т. п. В свою очередь, педагог тоже должен испытывать положительные эмоции от качества усвоения переданной информации, скорости ее приема и качества исполнения (использования) обучающимися.

Для занятий хореографией необходимы природные физические данные и специфические способности к танцу (координация, музыкальность, пластичность, способность запоминать учебный и танцевальный материал и пр.). Наблюдения показывают, что нередко именно они усиливают или понижают мотивацию к обучению. Педагогический опыт позволяет утверждать, что наличие хороших данных и необходимых качеств не является гарантией качества обученности. Наоборот, порой именно их средний уровень заставляет студента заниматься более усердно и систематически.

Вышесказанное является основанием говорить о том, что первостепенное значение в процессе обучения имеет ряд таких качеств как внимательность, сосредоточенность, память, умение осознанно воспринимать информацию и творчески ее интерпретировать. Условием обеспечения качества обучения является

умение педагога запрограммировать в структуре, содержании, методах и приемах урока возникновение у студентов положительных эмоциональных реакций в физических, интеллектуальных, эмоциональных процессах, опираясь на их устойчивые внутренние мотивы. В то же время он должен своевременно реагировать на все изменения во внешних и внутренних факторах образовательной среды.

Список литературы

1. Сердюков, В. П. Урок танца. Эмоции. Радость / В. П. Сердюков. – Москва : Балет, 2016. – 182 с.
2. Федоров, В. А. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Федоров, Е. Д. Колегова. – Москва : Академия, 2008. – 208 с.
3. Филановская, Т. А. История хореографического образования в России : учеб. пособие. – Санкт-Петербург : Лань, Планета музыки, 2016. – 320 с.
4. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – Санкт-Петербург : Питер; Москва : Смысл, 2003. – 860 с.

УДК 378:796.0

А. В. Брюховецкая

старший преподаватель кафедры
физической культуры

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТА

Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, здоровье является состоянием полного физического, душевного социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов. Здоровый образ жизни, благодаря которому поддерживается здоровье, включает в себя много составляющих, но основными считаются: здоровые привычки и

навыки и отказ от вредных; знания о влиянии окружающей среды на здоровье; питание; движение: физически активная жизнь; гигиена. Проблема здорового образа жизни в современном обществе имеет социальное значение – экономике требуются специалисты, которые готовы выдерживать нарастающий ритм жизни, преодолевать любые трудности, не тратя времени и сил на восстановление здоровья. Однако немногие готовы соблюдать простейшие требования и нормы здорового образа жизни.

Для студентов важно вести здоровый образ жизни, укреплять здоровье, заниматься спортом. Именно физические упражнения и занятия спортом повышают физическую и умственную активность, поднимают настроение и готовность работать. Однако многие студенты не воспринимают предметы «Физическая культура» и «Элективные дисциплины по физической культуре» как учебные научно-обоснованные дисциплины. К сожалению, для многих физическая культура ассоциируется лишь с упражнениями для сдачи нормативов.

Преподаватели кафедры физической культуры Челябинского государственного института культуры поощряют занятия спортом и активную деятельность студентов, стимулируют, мотивируют к регулярным занятиям, дозируя нагрузку в зависимости от индивидуальных физических возможностей студентов и их психологического состояния. На занятиях студенты не только выполняют упражнения и нормативы, но и получают теоретические знания, которые помогают избежать перегрузок при самостоятельной работе, способствуют эффективности выполнения упражнений, правильной технике, благодаря которой снижается риск получения травм. Студенты, выбирающие дополнительные тренировки, могут рассчитать свои силы и избежать перетренированности. Такой подход помогает избежать отрицательного эффекта.

Наблюдения показывают, что роль преподавателя как тьютора студента необходима при организации самостоятельности

последнего как во время учебных, так и самостоятельных занятий. При осознанном (основанном на глубоких знаниях) подходе самих студентов к выполнению заданий улучшаются спортивные показатели и сформируется понятие о здоровом стиле жизни, появляется устойчивая мотивация к двигательной активности.

УДК 371:378

С. В. Буцык

проректор по учебной работе, кандидат
педагогических наук, доцент

ЦИФРОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ В РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

«Цифровым поколением» или «цифровыми от рождения» [7] сегодня часто называют молодых людей, выросших в окружении разнообразных гаджетов (компьютеров любых типов, смартфонов, игровых приставок и т. п.), а к его основным чертам, как правило, относят следующие: живут с ощущением «наличия в кармане» собственного киберпространства, со временем становящегося все более мощным и все более компактным; выполняя одни, в том числе традиционные задачи, дополняют их еще несколькими с использованием гаджетов (прослушивание музыки, просмотр телепередачи, общение в социальной сети и т. п.); уделяют чтению (по сравнению с просмотром или прослушиванием мультимедийной информации) значительно меньшее время; совмещают работу в сети Интернет с просмотром телевизора, который рассматривается значительно более медленным устройством по сравнению с компьютером; ощущают доступность большого числа цифровых ресурсов, которые мотивируют их к поиску удовольствий в самые короткие сроки; делают ежедневные заметки, делятся переживаниями в блогах и социальных сетях, отказыва-

ясь от традиционных дневников; имеют проблемы с концентрацией внимания, что часто проявляется при обучении традиционными методами и др.

Говоря о цифровизации молодежи, исследователи выделяют как основные достоинства, так и основные недостатки. К положительным относят роль гаджетов при развитии мелкой моторики, способности к одновременному решению нескольких различных задач; более раннем обучении письму, чтению, иностранным языкам и т. п. Считается, что даже компьютерные игры (если используются в умеренных дозах) обогащают сознание ребенка и совершенствуют его отдельные познавательные механизмы. Наряду с этим, ученые констатируют проблемы торможения развития языковых навыков из-за переизбытка видеоинформации, увеличения доли подростков, которых можно отнести к Интернет-зависимым по целому ряду клинических критериев, числа детей с избыточным весом, снижения времени на занятия спортом и проч.

Западные исследования, проводившиеся начиная с середины 2000-х гг., позволили предположить, что природа проблем нового поколения (в отличие от предыдущих) находится не только и не столько в плоскости общественно-социальных ориентиров, сколько зависит от причин психофизиологического характера [2]. Американские и английские нейрофизиологи [8; 10] экспериментально выявили, что обдумывание одних и тех же обыденных проблем молодыми людьми (21–27 лет) и подростками (11–17 лет) осуществляется с использованием различных участков мозга. Так, первые использовали для этого лобные доли (отвечающие в том числе и за логический аппарат), а подростки – височные, где в том числе расположены центры эмоций человека.

Проблема сегодняшнего образования заключается в том, что при достаточно существенном влиянии цифровизации на подростка в период развития его репрезентативного интеллекта и формальных операций (протекающий согласно теории Ж. Пиаже

приблизительно с 12 до 19 лет) логический аппарат может формироваться значительно медленнее. Это в том числе может тормозить стремление подростка к результатам, которые он может ожидать лишь в долгосрочной или среднесрочной перспективах. Для российской системы образования проблема усугубляется еще и тем, что за последние 10–15 лет в стране проводилось достаточно мало педагогических исследований проблемы «цифрового» поколения, хотя еще в 2015 г. число всех пользователей мобильных цифровых устройств в стране превысило 80 млн., а среднемесячное время российских пользователей за компьютером стало сопоставимым с временем пользователей ряда стран Западной Европы [1].

Одним из известных автору примеров решения данной психолого-педагогической проблемы в образовании западного типа может служить исследование, проводившееся еще с начала 2010-х гг. в Национальном институте образования Сингапура (National Institute of Education, Singapore) [3] среди учеников четвертых классов нескольких начальных школ. Основная цель сингапурского эксперимента, на наш взгляд, заключалась в организации управляемого смещения вектора «цифровых» интересов ребенка с развлекательной направленности в сторону познавательной. Важно отметить, что исследуемый возраст – 10–11 лет, с одной стороны, непосредственно предшествует периоду развития формальных операций (с 12 лет, согласно теории Ж. Пиаже [6]), а с другой, еще попадает в рамки периода формирования системы базовых ценностей (до 12–14 лет, согласно классической Теории поколений [9]). Заметим, что сингапурское исследование проводилось в рамках специально созданных для этого организационно-технологических условий. Так, ученикам были выданы унифицированные смартфоны, имевшие доступ только к необходимым ресурсам учебного назначения; разработана и внедрена платформа для коллективной работы учащихся и педагогов «Group Scribbles»; научные сотрудники педагогического инсти-

тута оказывали методическую поддержку учителям и осуществляли мониторинг на протяжении всего эксперимента. Разработанная система существенно повысила интерес учащихся к учебе, которые (по их собственному мнению, а также мнению родителей и учителей) стали получать удовольствие от познавательного процесса.

Наличие целого ряда условий, необходимых для повторения «сингапурского» опыта: организационно-технологическая инфраструктура, компетенции учителей, научно-методическая поддержка сотрудников педагогического института, возрастные ограничения – существенно актуализирует поиск альтернативных моделей решения проблемы. Исследования, проводившиеся автором в нескольких школах и вузе г. Челябинска в течение 2018–2019 гг. [4; 5], подсказывают еще один возможный способ снижения негативных сторон цифровизации подростков. Его суть заключается в создании такой организационно-педагогической системы в образовательной организации, которая бы эффективно стимулировала обучающихся к учебно-познавательной деятельности, по крайней мере, в учебные дни. Это в том числе подразумевает использование гаджетов и различных программных продуктов, актуальных для обучающихся, подверженных значительному влиянию цифровизации всех сфер их жизнедеятельности.

Результаты данных исследований показали, что эффективное стимулирование может значительно уменьшить свободное время обучающихся, используемое, как правило, на «цифровые» развлечения и, как следствие, позволит уменьшить негативное влияние цифровизации на деятельность подростков.

Список литературы

1. Амзин, А. Как новые медиа изменили журналистику. 2012–2016 / А. Амзин [и др.]. – Екатеринбург : Гуманитар. ун-т, 2016. – 304 с.
2. Буцык, С. В. Педагогические проблемы нового «цифрового» поколения: преобладание общественно-социальных или нейрофизиологических особенностей? / С. В. Буцык // Педагогическая информатика. – 2018. – № 1. – С. 111–118.

3. Буцык, С. В. Программы развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в сфере образования Сингапура / С. В. Буцык // Открытое образование. – 2012. – № 1. – С. 78–84.
4. Буцык, С. В. «Цифровое» поколение в вузах и школах российского региона: настоящее и будущее / С. В. Буцык // Стратегические приоритеты. – 2018. – № 4. – С. 136–145.
5. Буцык, С. В. «Цифровое» поколение в образовательной системе российского региона: проблемы и пути решения / С. В. Буцык // Открытое образование. – 2019. – № 1. – С. 27–33.
6. Обухова, Л. Ф. Детская (возрастная) психология / Л. Ф. Обухова. – Москва : Рос. пед. агентство, 1996. – 374 с.
7. Смолл Г. Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета / Г. Смолл, Г. Ворган. – Москва : Колибри, Азбука-Аттикус, 2011. – 352 с.
8. Blakemore S.-J. Development of the adolescent brain: Implications for executive function and social cognition // S.-J. Blakemore, S. Choudhury // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 2006. – № 47. – P. 296–312.
9. Howe, N. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069 / Neil Howe, William Strauss. – New York : William Morrow & Company, 1991. – 387 p.
10. McClure S.M. Separate neural systems value immediate and delayed monetary rewards / S. M. McClure, D. I. Laibson, G. Loewenstein, J. D. Gohen // Science. – 2004. – № 306. – P. 503–507.

УДК 378:02

М. Ю. Ваганова

доцент кафедры библиотечно-
информационной деятельности,
кандидат педагогических наук

ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ БУДУЩИХ БИБЛИОТЕКАРЕЙ: ВОЗМОЖНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ

В XXI веке важнейшей жизненной основой личности является творчество. Сегодня нужен специалист-библиотекарь не только функционально готовый к профессиональной деятельно-

сти, но и сформировавшийся как креативная личность, стремящийся к творческой деятельности. Идея формирования такой личности находит отражение в основополагающих документах: статьях закона «Об образовании в Российской Федерации», Национальной доктрине образования в Российской Федерации, Национальном проекте «Культура», Концепции модернизации муниципальных библиотек Российской Федерации. В последней, в частности, отмечено, что развитие библиотек осуществляется путем «раскрытия гражданского, творческого и интеллектуального потенциала граждан», «предоставления пространства для творческих инициатив, творческой самореализации граждан» [2].

Творческой деятельностью, по определению Л. С. Выготского, называют такую деятельность человека, которая «создает нечто новое, все равно, будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [4]. Исходя из современных реалий и требований общества, ведущей задачей профессиональной подготовки будущих библиотекарей следует считать формирование и развитие креативно-компетентного профессионала, осуществляющего творческую деятельность, обладающего творческой индивидуальностью и творческим потенциалом.

В 2019 г. было проведено исследование уровня творческого потенциала студентов 3–4-го курсов Челябинского государственного института культуры, обучающихся по специальности: «Библиотечно-информационная деятельность». В анкетировании «Каков Ваш творческий потенциал?» (17 вопросов) приняли участие 23 человека. Анализ ответов показал, что большинство респондентов (85 %) верят, что в будущем станут играть столь важную роль, что смогут что-то принципиально изменить, 10 % считают, что наверняка изменят, а 5 % не верят в возможность (маловероятно) что-либо изменить в принципе. 73 % студентов считают, что они смогут участвовать в значительных изменениях окружа-

ющего мира, 53 % ответили, что некоторые их идеи могли бы принести обществу значительную пользу. Кроме того, большинство верят в свои начинания, думают, что все сумеют (64 %), четверть (26 %) опрошенных, не веря в свои силы изначально, сразу отказываются от своих намерений, если встречают трудности.

65 % студентов видят свои достоинства, только 5 % считают, что совершенствовать себя не стоит, а 30 % хотели бы «некоторые качества улучшить». Амбициозность студентов находится на достаточно высоком уровне: 55 % респондентов ответили, что профессию надо выбирать, исходя из своих возможностей и дальнейших перспектив для себя лично, 24 % отмечают, что профессию надо выбирать с учетом преимуществ, которые она обеспечивает; 16 % обращают внимание на стабильность, значимость, нужность профессии, потребность общества в ней.

Испытывают желание заняться делом, которое абсолютно не знают, 75 % студентов, так как «неизвестное их привлекает», 25 % планируют «научиться только основному, важному». 63 % респондентов стремятся быть независимыми. Только 6 % предпочитают оставаться наедине с самим собой, размышлять; большинство же студентов любят находиться в компании.

Анкетирование показало, что студенты не испытывают трудностей со зрительной памятью и, путешествуя, могли бы легко ориентироваться на маршруте, по которому уже прошли. Слуховую память хотели бы улучшить 85 %, чувствуя, что запоминают только то, что их интересует. 88 % респондентов отмечают достаточно хорошо развитую способность абстрагироваться к условиям окружающей действительности.

Ответы уточняют, что большинство студентов (91 %) имеют значительный (39 %) и средний творческий потенциал. У первых – богатый выбор творческих возможностей, им доступны самые разные формы творчества. Вторые (52 %) обладают качествами, которые позволяют творить, но у них есть и проблемы, тормозящие процесс. Мы надеемся, что их творческий потенциал

позволит им себя проявить, если, конечно, сами этого пожелают и приложат усилия. 9 % респондентов признались, что их потенциал невелик. Однако мы полагаем, что они слишком критично относятся к себе, недооценивая себя, не веря в собственные силы.

Полученные результаты, на наш взгляд, определяют важность креативного образования, которое мотивирует студентов на самостоятельное осмысление действительности, самопознание, саморазвитие, самоуправление. В контексте ценностных креативно-компетентностных установок оно является наиболее актуальным, востребованным и перспективным, что и закреплено во ФГОС ВПО третьего поколения. Креативное образование определяется как ориентированное на развитие творческих способностей человека, закрепление в его профессиональном сознании установки на инновации, включающей анализ проблем и вариантов деятельности [2, с. 8].

В креативном образовании ставится вопрос о возможности педагогического стимулирования, которое рассматривается как процесс, влияющий на организацию обучения и включающий совершенствование методик, технологий и учебников, новое видение архитектурных решений учебных зданий и привлекательности помещений, опору на специфические потребности студентов, создание психологически комфортной среды и обстановки свободного сотрудничества [1, с. 16]. Использование в учебном процессе различных методов активного обучения: дискуссий, мозгового штурма, игровых и тренингов, написания рефератов, эссе, междисциплинарных работ – предполагает использование различных творческих заданий и упражнений, практику в постановке профессионально-значимых проблем, участие в проблемно-исследовательской деятельности и обыгрывании профессиональных ситуаций, при решении которых необходимо проявлять креативность, творческое мышление. Важными стимулирующими факторами мотивации студентов к творчеству являются отношения в коллективе, выстраивание субъект-субъектных взаимоотно-

шений с преподавателями, здоровый морально-психологический климат в институте, взаимопомощь, уважение, признание [3].

Таким образом, материально-социальные поощрения, вознаграждения по результатам учебы (повышенные стипендии, призы, подарки), участие в общественной жизни, волонтерское движение, специальные курсы для вожатых, встречи с интересными людьми, участие в конференциях, конкурсах, проектах, соревнования – все это и многое другое, отвечающее «здоровым», современным потребностям молодежи, является стимулирующими факторами творческих способностей студентов. Педагогическое стимулирование творческого саморазвития студентов – актуальная, сложная, многогранная проблема, качественное решение которой во многом определяет системный подход.

Список литературы

1. Гликман, И. З. Педагогическое стимулирование для руководителей школ / И. З. Гликман. – Москва : Народ. образование, 2007. – 159 с. – URL: <https://dspace.kpfu.ru/> (дата обращения: 24.01.2020).
2. Концепция модернизации муниципальных библиотек Российской Федерации на основе модельного стандарта деятельности общедоступной библиотеки // Министерство культуры Российской Федерации : [офиц. сайт]. – URL: <https://www.mkrf.ru/documents/kontseptsiya-modernizatsii-munitsipalnykh-bibliotek-rossiyskoy-federatsii-na-osnove-modelnogo-standa/> (дата обращения: 24.01.2020).
3. Макаренко, О. Г. Креативный менеджмент : учеб. пособие / О. Г. Макаренко, В. Н. Лазарев. – Ульяновск : УлГТУ, 2011. – 154 с. – URL: <https://textb.net/121/index.html> (дата обращения: 26.01.2020).
4. Словарь Выготского / Е. Н. Выготская, А. А. Леонтьев, Ю. В. Новожилов [и др.] / Моск. гос. ун-т им. Ломоносова ; под ред. А. А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2007. – 124 с. – URL: https://domknig.com/read_230722-26 (дата обращения: 24.01.2020).

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ

Одной из главных задач, решаемых в процессе занятий физической культурой в вузе, является обеспечение оптимального развития физических качеств у студентов, которые теоретики физической культуры определяют как врожденные морфологические, генетически заложенные качества, благодаря которым возможна двигательная активность человека.

Основу двигательных способностей составляют физические качества, а форму проявления – двигательные умения и навыки. К первым относят общую и специальную выносливость, скоростные, силовые, скоростно-силовые, двигательно-координационные способности. У каждого человека уникальные двигательные способности, в основе их индивидуального развития лежит иерархия разных врожденных анатомо-физиологических особенностей: свойства нервных процессов, особенности сердечно-сосудистой и дыхательной систем, биологического окисления, обмена веществ, энергетики мышечного сокращения, а также длина тела и конечностей, масса тела, масса мышечной и жировой ткани и т. д. Способности проявляются и развиваются в процессе двигательной деятельности, поэтому важно формировать у студентов устойчивую мотивацию на функционально-спортивное развитие, совершенствовать методы воспитания и обучения, чтобы пределы развития способностей расширялись и был явно виден результат.

Развитие двигательных способностей определяют соответствующие физические упражнения. С этой целью преподавателями кафедры физической культуры Челябинского государственного института культуры был разработан ряд программ. Учитыв-

вая то, что молодой возраст характеризуется хорошими показателями работоспособности и высокой степенью тренируемости кардио-респираторной и силовой выносливости, разработчики уделили большое внимание развитию этого вида физических качеств посредством активизации упражнений легкой атлетики, атлетической гимнастики, различных видов фитнес-тренировок.

Большое внимание на занятиях преподаватели кафедры уделяют функциональному тренингу, который представляет собой тренировку воссоздания естественных движений тела с целью оптимизации работы биомеханической системы человека. С его помощью можно развивать каждую мышцу как часть цепи, а в каждом конкретном упражнении задействуется максимальное количество мышечных групп. В итоге система упражнений функционального тренинга способствует повышению работоспособности организма в целом и улучшению качественного уровня жизни, гармоничному развитию и совершенствованию всего тела [1, с. 81].

Хорошие результаты достигаются во время тренировок с использованием новейших тренажеров GO FLO, которые позволяют использовать более широкий диапазон движений чтобы человек мог тренироваться под углом 45° . Выполнение упражнений в этой позиции снимает нагрузку с суставов. Основным их преимуществом является развитие скоростно-силовых способностей, взрывной силы, которая включает в себя ускорение и разгон движений и используется для управления скоростью. Конструкция GO FLO позволяет использовать упражнения для развития последней с минимальным воздействием на суставы, переменные изменения в оси для тренировки тела, улучшать внутреннюю силу суставов и баланс мышц.

Резюмируем, что развитие двигательных способностей является составной частью физической культуры и способствует всестороннему и гармоничному развитию личности студента, достижению оптимальной устойчивости организма к социальным, профессиональным и трудовым условиям, повышению адаптив-

ных свойств организма. Воспитание физических качеств способствует развитию физической и умственной работоспособности, более полной реализации творческих возможностей студентов в дальнейшей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Власова, И. А. Оздоровительный фитнес : учеб. пособие / И. А. Власова, О. А. Иваненко ; Челяб. гос. ин-т культуры. – Челябинск : ЧГИК, 2017. – 157 с.

УДК 378:78

Л. И. Еремин

заведующий кафедрой хорового
дирижирования, профессор

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ НА КАФЕДРЕ ХОРОВОГО ДИРИЖИРОВАНИЯ

Челябинский государственный институт культуры был образован в 1968 г. и стал пятым вузом подобного профиля в стране, первым на Урале и в Западной Сибири. Кафедра хорового дирижирования начала свою деятельность с первых дней существования вуза. Куратором ее стала кафедра хорового дирижирования Ленинградского института культуры во главе с заведующим Петром Петровичем Левандо. Деятельность кафедры достаточно подробно отражена в материалах, посвященных юбилею вуза («ЧГИК, 50 лет. Страницы истории») и других источниках.

На кафедре учатся студенты со всех регионов России, из Казахстана и из других стран. Выпускники востребованы после окончания института, работают в детских школах искусств, хоровых студиях, в системе дополнительного образования (по профилю), на педагогической работе, в родном институте, колледжах. Часть выпускников принимают участие в профессиональных хоровых коллективах: камерных имени В. В. Михальченко и Ураль-

ском г. Перми, хоре Челябинского театра оперы и балета; являются регентами и певчими в храмах.

Наличие трех однопрофильных вузов в Челябинской области: Челябинского государственного института культуры, Южно-Уральского государственного института искусств им. П. И. Чайковского и Магнитогорской государственной консерватории (академии) им. М. И. Глинки – начиная с 1990-х гг. несколько осложнило работу по новому набору, но у нас есть *свой* абитуриент, и план министерства по набору мы выполняем.

За прошедшие годы налажена тесная связь с колледжами искусств и культуры Свердловской (Нижний Тагил, Асбест, Краснотуринск и Екатеринбург), Челябинской (Миасс, Озерск, выпускники колледжа из Южно-Уральского государственного института искусств им. П. И. Чайковского), Курганской, Оренбургской (Орск, Оренбург), Омской (Киров), Тюменской, Карачаево-Черкесской областей, Ханты-Мансийского автономного округа (Югра, Сургут), Башкортостана, Казахстана (Рудный, Караганда, Петропавловск). Постоянные контакты поддерживаются с директорами колледжей, заведующими хоровых отделений, выпускниками данных учебных заведений; и через них – с потенциальными абитуриентами. Кроме телефонных контактов, кафедра ежегодно отправляет благодарственные письма в эти регионы за подготовку выпускников. Активному распространению информации об отчетных концертах и государственных экзаменах студентов способствует Интернет. Большой вклад в популяризацию кафедры вносит вокальный ансамбль «Субтон», Лауреат международных конкурсов, неперенный участник встреч с абитуриентами, выступающий с сольными концертами (руководитель – выпускница кафедры доцент А. О. Павловских).

В связи с вхождением российской системы образования в Болонский процесс, во всех вузах была изменена структура образования; появились новые направления – бакалавриат и магистратура, частично сохранен специалитет. Нам была предостав-

лена возможность набирать бакалавров, имеющих аттестат зрелости и документ об окончании музыкальной школы, и за четыре года обучения выпустить готового специалиста – руководителя хорового коллектива, к сожалению, минуя целую ступень (колледж или училище), сразу перешагнув в вуз. Для государства выгодно сокращение срока обучения, но в результате мы принимаем абитуриента с недостаточной подготовкой. Несмотря на это, кафедре удастся сохранять и приумножать те традиции, которые были заложены в начале ее деятельности.

Таким образом, основу профориентационной работы составляет тесная связь со средними музыкальными учебными заведениями, которая в первую очередь выражается в участии преподавателей кафедры в государственной итоговой аттестации в качестве председателей ГАК, в проведении мастер-классов для коллег и студентов (Екатеринбург, Миасс, Пермь, Сургут, Бухара), отчетных концертов творческих коллективов кафедры (ансамбля «Субтон» и Академического хора) с размещением видеозаписей в свободном доступе в Интернете, а также заключается в участии в качестве членов жюри в фестивалях-конкурсах Челябинской области и других регионов. Безусловно, на кафедре в течение всего учебного года проводятся бесплатные консультации для абитуриентов.

УДК 378:78

Н. Г. Еремина

профессор кафедры хорового
дирижирования, профессор

РЕОРГАНИЗАЦИЯ ВУЗОВСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ИТОГИ И ВЫВОДЫ

До начала реорганизации музыкального образования в стране действовала сложившаяся десятилетиями система трехуровневого

образования: дошкольное, школьное – средние специальные учебные заведения – вузы. Дети могли начинать занятия музыкой с 3–4-летнего возраста (как наиболее талантливые), далее – музыкальные школы и школы искусств (7-милетнее образование), среднее звено – училище, колледж (4 года обучения), вузы – консерватории, институты культуры и искусств, академии музыки (с 5-летним обучением) и наивысшая ступень – аспирантура или ассистентура-стажировка (очная – 2 года, заочная – 3 года обучения). Таким образом, музыкант обучался и формировался в специалиста-профессионала в течение 16–20 лет.

Существует и сегодня ряд учебных заведений, в которых объединены первая и вторая ступени образования (так называемые «музыкальные десятилетки»): при Московской консерватории, в Екатеринбурге и Новосибирске, а также хоровые училища в Москве, Санкт-Петербурге (последние имеют многовековую историю). Выпускники этих учебных заведений поступают в вузы, достойно выдерживая конкурсный отбор. Примером может служить биография Евгения Колобова, народного артиста Российской Федерации, выпускника Ленинградского хорового училища мальчиков, получившего затем хоровое образование в Уральской государственной консерватории им. М. П. Мусоргского (класс профессора М. И. Павермана) и диплом оперно-симфонического дирижера (у того же педагога). Е. Колобов прошел долгий путь от главного дирижера Свердловского оперного театра, театра Станиславского и Немировича-Данченко в Москве до создания собственного «Новая Опера», в котором стал художественным руководителем и главным дирижером (в настоящее время театр носит его имя). В то время были созданы все условия для такого пути развития музыканта. В настоящее время у нас преобладает платное обучение для желающих получить профессию оперного дирижера, а потому учатся не самые талантливые, а имеющие деньги.

В связи с вхождением нашей страны в конце 1990-х гг. в Болонский процесс, у нас появились новые ступени в образовании – бакалавр, магистр. Главная цель нашего министерства была – расширить границы образовательного пространства, чтобы иностранные студенты учились у нас в стране, а наши – за рубежом. Для этого действительно необязательно было разрушать сложившуюся десятилетиями нашу стройную образовательную систему, особенно по творческим специализациям; как всегда, намерения не предвещали ничего плохого. Однако появившееся слово «компетенции» не смогло заменить нашего подхода к образованию: «знания», «умения», «навыки». Все происходящее заставляет нас приспособливаться к новым установкам и втискивать в «прокрустово ложе» творческий процесс воспитания музыканта. Это происходит в то время, когда наши блестящие педагоги едут за границу и там обучают других детей (Китай, Япония, Германия, США и в другие страны). Стоило, наверное, ввести эту новую систему, апробируя ее только в отдельных регионах страны.

И еще одна существенная проблема – дистанционное обучение. Оно просто противопоказано в таких специализациях, как вокальное, инструментальное искусство, дирижирование хором, оркестром, так как становление музыканта происходит прежде всего индивидуально, «от сердца к сердцу» (постановка рук, оттачивание штрихов, раскрытие содержания произведения и многое другое, которое закладывается на этих занятиях).

Кроме того, идет постоянное обновление образовательных стандартов, которое не приводит к улучшению и не дает времени на освоение учебного плана по текущему стандарту и лишь отвлекает от основной нашей цели – становление музыканта. А наличие многочисленных практик?! В чем отличие творческой практики от исполнительской? Потому как исполнение не может быть не творческим, а творчество не может быть без исполнения. Хотя, учебная и педагогическая – это различие понятно.

Далее – нам тесно в пятибалльной системе, каждая оценка имеет много граней, оттенков, но мы не имеем права ставить «+» или «–» – не принято. Но есть оценка «4» (хорошо), которая ближе к оценке «5» (отлично), а есть «4» – к оценке «3» (удовлетворительно), а в ведомости у всех студентов четверки.

Огромное значение для работы со студентами имеет климат на кафедре, общение коллег и обучающихся в атмосфере доверия. В отличие от тех же пианистов, где преобладает индивидуальное влияние на воспитанника, нас объединяет общее дело – хоровой класс, где студент получает очень многое: вокальное обучение, совершенствует свое дирижерское мастерство, учится общаться с коллективом у тех же руководителей (теми же достоинствами обладают оркестры). Когда стоишь перед хором на сцене, и на тебя смотрят свыше пятидесяти пар внимательных и доверчивых глаз, открытых душ, готовых ответить на каждый твой жест и взгляд – это дорогого стоит! И ради этого стоит жить!

УДК 796.0

Л. В. Ерёмина

доцент кафедры физической культуры, доцент

КОМПЛЕКС ГТО В ПОВЫШЕНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

В настоящее время Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ВФСК «ГТО») является системообразующим при формировании программных и нормативных основ физического воспитания, утверждении стандартов физической подготовленности для всех возрастных категорий граждан [3]. Возрастающая популярность комплекса позволяет специалистам в области физической культуры и спорта оценить

уровень физической подготовленности различных групп населения, что, в свою очередь, способствует реализации научно обоснованного подхода в подготовке граждан к выполнению испытаний на уровнях, соответствующих требованиям их возрастной ступени.

В организации физического воспитания студентов определенную помощь могут оказать результаты мониторинга их физической подготовленности при выполнении тех или иных испытаний. Многие исследователи отмечают, что наибольшее затруднение испытывают студенты при выполнении обязательных нормативов, в то время как успешность выполнения нормативов по выбору достигает в некоторых случаях 100 %. Можно предположить, что процесс подготовки к выполнению нормативов на знак должен быть в первую очередь направлен на обязательные виды испытаний.

Мониторинг результатов показал, что только 50 % студентов успешно справляются со всеми тестами. Наименьшую сложность у студентов вызывает выполнение наклона вперед из положения стоя на гимнастической скамейке. С бегом на 100 м не справляются 20 % и 30 % юношей и девушек соответственно. Для определения силовых возможностей предлагается сгибание рук в упоре лежа (отжимание) у девушек и подтягивание на перекладине у юношей; девушкам это упражнение дается с трудом, в то время как юношей, не умеющих подтягиваться, 2–3 %. Наибольшую сложность вызывает выполнение норматива на выносливость (бег на 2 и 3 км) – от 30 до 40 % студентов не справляются с нормативом даже на бронзовый знак. У юношей наибольшую сложность вызывает выполнение норматива для определения выносливости и гибкости, а у девушек – тесты на скорость, силу и выносливость [1].

Очевидно, что в процессе подготовки студентов к выполнению нормативов ВФСК «ГТО» важно учитывать индивидуальные различия [2]. Необходим дифференцированный подход в рамках

элективных дисциплин по физической культуре или самостоятельных занятий. Содержание и направленность подготовки должны варьироваться в зависимости от преимущественного развития физических качеств: студентам, у которых преобладают скоростные способности и гибкость, следует больше внимания уделить развитию общей выносливости и силе, а студентам с высокими результатами в беге на 2 и 3 км рекомендуется в примерно равных объемах выполнять упражнения на выносливость, скорость, силу и гибкость.

Специалисты в области физической культуры и спорта отмечают, что в последние годы снизились показатели уровня физической подготовленности, следовательно, и уровень здоровья студенческой молодежи. Сегодняшние студенты по уровню двигательной подготовленности уступают своим сверстникам по ряду показателей. Подготовка в вузе не позволяет в полной мере изменить ситуацию по ряду причин. Двухразовые занятия физической культурой не в состоянии повысить уровень физической подготовленности студентов и лишь обеспечивают поддержание потенциала уже сформированных физических качеств и связанных с ними способностей. Введение в практику ВФСК ГТО не изменило положения. Его программно-оценочные нормативы и требования по физическому воспитанию мотивировали лишь незначительное количество студентов к активным занятиям физическими упражнениями.

Решение сложившейся проблемы возможно лишь при условии повышения уровня мотивации у студентов и привлечения их к здоровому образу жизни, к самостоятельным занятиям физической культурой или занятиям в спортивных секциях. Необходим комплексный подход, учитывающий различные аспекты повышения роли занятий физической культурой и спортом, в сохранении и укреплении здоровья студенческой молодежи.

Список литературы

1. Исханов, И. С. Результаты мониторинга готовности студентов вуза к выполнению обязательных тестов комплекса ГТО (по итогам проведения осенних испытаний 2015 г.) / И. С. Исханов, Р. А. Айдаров // Ученые записки университета П. Ф. Лесгафта. – 2016. – № 2 (132). – С. 83–87.
2. Парфенова, Л. А. Предложения по совершенствованию нормативно-тестирующей части комплекса ГТО / Л. А. Парфенова, Г. А. Гордеева // Ученые записки университета П. Ф. Лесгафта. – 2014. – № 9 (115). – С. 114–118.
3. Указ Президента Российской Федерации. О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО) [ст. 1452] // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2014. – № 13. – С. 3212–3213.

УДК 811.161.1

М. В. Ермолаева

доцент кафедры документоведения
и издательского дела, кандидат
филологических наук, доцент

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА

Семантические свойства русских фразеологизмов попадают в поле зрения современных лингвистов, поскольку изучение семантической структуры позволяет выявить и описать актуальные процессы, происходящие во фразеологической системе современного русского языка.

Семантическая группа процессуальных фразеологизмов, обозначающих профессиональную деятельность человека, представлена следующими подгруппами:

1. Фразеологические единицы (ФЕ), обозначающие военную деятельность человека: отдавать/отдать приказ, брать/взять под козырек, брать/взять в клещи, брать/взять

приступом, брать/взять с бою, брать/взять штурмом, бросаться/броситься в атаку, бросаться/броситься в бой, проходить/пройти службу, поступать/поступить на службу, понюхать пороху, вступить в сражение, выдерживать/выдержать осаду, бряцать оружием и т. п.

Проиллюстрируем данное положение: – *Прими ислам, будет тебе вот так хорошо, цепи снимут, смотри, сколько кораблей; **поступишь на службу**, будешь у нас капитаном – пашой...* (Г. Данилевский, Княжна Тараканова). В данном контексте фразеологизм приобретает оттенок значения «получить предложение перейти на службу к врагу», что отрицательно оценивается общественным сознанием.

Другой пример: *Когда в 1912 году начала **бряцать оружием** Австрия, было решено в Петербурге, что Алексеев станет начальником штаба Ставки, если разразится война* (С. Сергеев-Ценский, Брусиловский прорыв).

Фразеологизм *бряцать оружием* функционирует в значении «интенсивно готовиться к войне». Развязывание войн, военных конфликтов отрицательно оцениваются сознанием русского человека. В служении Родине, верности своему долгу, жертвенности раскрывается истинное величие человека. Историческая память народа сохраняет эти моральные ценности.

2. ФЕ, обозначающие врачебную деятельность человека: *ставить/поставить на ноги в значении «вылечивать», возвращать/возвратить к жизни, возвращать/возвратить с того света, спасать/спасти жизнь, ставить/поставить диагноз и т. п.*

Почти все они формируют позитивную оценку деятельности врачей, честно выполняющих свой долг. Приведем примеры: *Помог Вадим Крылов. **Поставил** дрессировщика **на ноги**. И теперь у этого врача лечатся все знакомые Минасова* (Комсомольская правда. 2012). Фразеологизм употреблен в первом значении «избавлять от болезни».

*Но смогут ли киргизские врачи **поднять на ноги** таких тяжелых детей? Провести сложные ортопедические операции, выпрямить ножки, сделать протезы?* (Челяба. 2013. № 7). В данном контексте – предположительная возможность факта излечения.

В нашей картотеке сосредоточены 8 ФЕ в 39 возможных употреблениях, которые мы относим к данной семантической подгруппе.

3. ФЕ, обозначающие юридическую, правоохранительную деятельность лица: *возбуждать/возбудить уголовное дело, выдвигать/выдвинуть обвинение, закрывать/закрывать дело, защищать/защитить права кого-либо, проводить/провести расследование, положить дело на полку, вести/провести следствие, выносить/вынести постановление, назначать/назначить наказание и т. п.*

В нашей картотеке имеется 17 фразеологизмов в 55 употреблениях. Например: *Однажды в день зарплаты у одной из сотрудниц Дворца пропал кошелек. А через пару дней Александр Леонидович пришел в милицию с повинной. Суд, учитывая явку, **вынес мягкий приговор**: год исправительных работ* (Комсомольская правда. 2004. № 67). *Вынес приговор* в значении «приговорил».

*Василеостровский районный суд Петербурга признал их виновными в мелком хулиганстве и **назначил наказание** в виде 15 суток ареста* (Соседи. 2003. 10 окт.). ФЕ *назначил наказание* используется в значении «наказал». В данных контекстах формируется негативная оценка некомпетентной деятельности правоохранительных органов.

Как мы сказали выше, в нашей картотеке – 55 употреблений ФЕ. Из них в текстах: 10 – констатация факта без каких-либо оценок, 45 – в негативном плане оценивающих работу стражей порядка. В значении фразеологизмов данной группы содержится квалифицирующая сема «профессиональное дело, труд».

Таким образом, в связи с тем, что одной из самых ценных нравственных добродетелей русского человека было и остается уважение к труду, и молодежь и сегодня ориентирована на профессиональную самореализацию [1, с. 39], следует более внимательно относиться к письменной речи, характеризующей профессиональную деятельность человека. Слово может как убедить в ценности выбранного пути, сориентировать в возможностях приложения собственных сил, так и незаметно разочаровать, отвергнуть, транслируя негативный образ профессии через отношение окружающих, либо ещё более незаметно – кодируя нейтральный образ, убеждая в возможности выбора, но без признания, восхищения и даже уважения социума, намекая лишь на его принятие. Оба последних случая создают образ профессиональной деятельности личности, к которому вряд ли будет стремиться молодой человек поколения Z.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ермолаева, М. В. Семантические и коммуникативно-прагматические свойства процессуальных фразеологизмов социального статуса лица : специальность 10.02.01 «Русский язык» : дис. ... канд. филол. наук / Ермолаева Маргарита Валерьевна ; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2006. – 212 с.

УДК 78.01

А. И. Жидков

преподаватель по классу
духовых инструментов
Детской школы искусств ЧГИК

МЕТАДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ УЧАЩЕГОСЯ-ДУХОВИКА

Кризис профессионального обучения на духовых инструментах явно выражен в проблеме набора студентов на отделения духовых и ударных инструментов в колледжах и вузах. И тому есть ряд причин. Распалась система трех ступеней профессио-

нального музыкального образования школа – колледж – вуз. Музыкальные школы и школы искусств отнесены к системе дополнительного образования, не имеют качественного инструментария для индивидуальных занятий на духовых инструментах. Значительно уменьшилось количество взрослых и детских духовых коллективов. Учебные программы не направлены на будущую профессиональную оркестровую деятельность. Причины кризиса кроются и в социальной сфере (падение престижа профессии музыканта, низкие зарплаты в области академического искусства).

Одной из важнейших в деле развития учащегося-духовика является работа по формированию метадисциплинарных связей в музыкальном образовательном процессе. Все музыкальные дисциплины должны работать на приоритетную, на специальность, сообразуя программы с ее целью и задачами, выстраивая единую перспективную траекторию обучения. Взаимодействие различных музыкальных дисциплин должно поддерживать и развивать интерес к будущей профессии. Программы смежных дисциплин должны быть вплотную приближены к практике будущей профессиональной деятельности, разрабатываться на основе специфических особенностей различных духовых инструментов и художественного репертуара для духовых инструментов. На практике же отдельные учебные дисциплины не всегда согласованы между собой.

На занятиях по сольфеджио, к примеру, должны учитываться полуфиксированный строй духовых инструментов и особенности интонирования, нужные учащемуся-духовику. Звуковысотный слух необходим для настройки инструмента и чистого интонирования на нем, только развитый звуковысотный слух формирует правильное внутреннее интонирование. Другой вид слуха – мелодический – помогает художественному выразительному исполнению на инструменте. Без развитого гармонического слуха невозможно участие музыканта в ансамблях духовых инструментов и оркестре. В результате воспитания слуха формируется ка-

чественное исполнительское дыхание, достигается автоматизация работы дыхательных мышц, губ, пальцев, т.е. аппликатурных приемов и игровых движений духовика.

Музыкальная литература предполагает ознакомление с основными историческими периодами развития музыкальной культуры, направлениями, стилями и жанрами, особенностями национальных традиций, фольклорными истоками музыки. Изучение биографий и творческого наследия крупнейших отечественных и зарубежных композиторов, историко-теоретическое и слуховое усвоение определенного перечня музыкальных произведений формируют у учащихся навыки их освоения в единстве образного содержания, формы и выразительных средств с историко-стилистическими особенностями той или иной эпохи.

По сложившейся традиции учащихся ДШИ ориентируют на сольную исполнительскую практику, что для духовика совершенно неприемлемо. Предпочтение должно отдаваться многопрофильному обучению. Для лучшей адаптации в любом творческом коллективе учащемуся, наряду с развитием сольного профессионального потенциала, нужно прививать навыки ансамблевой и оркестровой игры, чистоту интонирования, вкус, артистизм, этические нормы взаимодействия с партнерами. Основой коллективного музицирования является самостоятельная работа и совместный труд. Весь цикл музыкальных дисциплин должен формировать будущего музыканта-духовика не только как исполнителя-солиста и педагога, но прежде всего как ансамблиста и оркестранта.

Коллективное музыкальное творчество особенно важно в современных российских условиях, когда академическое музыкальное образование стало исчезать. Художественное творчество становится важным фактором общественного развития, способствует реализации потенциала молодого поколения. Участие обучающегося в ансамблях духовых инструментов и духовом оркестре формирует коммуникабельность, добрые отношения с товарища-

ми, умение разумно и интересно проводить свой досуг, а также, безусловно, готовит к профессиональной деятельности.

УДК 01

Н. М. Запекина

доцент кафедры документоведения
и издательского дела, кандидат
педагогических наук, доцент

ГОСТ Р 7.0.100-2018: ПЕРВЫЕ ИТОГИ ОСМЫСЛЕНИЯ И ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ

ГОСТ Р 7.0.100-2018 как национальный стандарт на библиографическое описание информационных ресурсов был утвержден 3 декабря 2018 г. и вступил в силу 1 июля 2019 г. [3]. Основное назначение нового ГОСТа заключается в унификации библиографического описания всех видов информационных ресурсов, а также установлении соответствий с правилами Международного стандарта библиографического описания (ISBD), действующими за рубежом. В ГОСТе предпринята попытка сделать формат библиографической записи универсальным для всех сфер деятельности, связанных с созданием, обработкой и использованием информационных ресурсов различных типов и видов.

Новый стандарт стал безусловно прогрессивным нормативным актом, уточнившим и прояснившим многие аспекты, заложенные в предшествовавшем ему ГОСТ 7.1-2003 [2]. Прежде всего, в ГОСТ Р 7.0.100-2018 впервые официально пунктуация библиографического описания была разделена на орфографическую и предписанную, что позволило упорядочить практику употребления знаков препинания, используемых в различных библиографических записях. В стандарт также введена серьезная терминологическая база, даны подробные пояснения к особым случаям при составлении библиографических записей, расширен ссылочный аппарат.

Вместе с тем, первые итоги осмысления требований и правил нового ГОСТа, а также практика его применения, особенно в сферах, профессионально не связанных с составлением библиографических записей, обнажили явные проблемные черты, требующие специального обсуждения, локальных решений и комментариев. Одним из явных проблематичных аспектов в рамках вновь принятого ГОСТа оказались правила описания электронных ресурсов. Так, ГОСТ 7.82-2001 обозначен в новом стандарте как ссылочный [1]. Правила описания электронных ресурсов, представленные в нем, по сути остаются действующими, так как ГОСТ Р 7.0.100-2018 их не отменил даже в части комментариев. В результате ситуация оказалась неоднозначной, так как нет ясности на какой из перечисленных нормативных актов следует опираться и можно ли применять схему библиографического описания электронных ресурсов по ГОСТ 7.82-2001.

Более того, в новом стандарте нет четкого представления о том, как описать информационный источник, расположенный по электронному адресу, не являющемуся официальным сайтом какой-либо организации. Имеющиеся в стандарте примеры библиографических записей предлагают описывать такие ресурсы как составную часть сайтов, что не всегда верно. Это вынудило библиотекарей-практиков создавать свои образцы одноуровневого библиографического описания информационных ресурсов, предполагающих использование электронных средств доступа, и выкладывать их в Интернет.

Следующий, до конца не решенный аспект, связан с использованием аналитических библиографических записей. ГОСТ Р 7.0.100-2018 сделал первую попытку изменить представление о данном виде библиографического описания путем замены термина «аналитическое библиографическое описание» на «описание составной части ресурса» и предложил использовать две формы описания данного вида ресурса: традиционную форму аналитической библиографической записи и одноуровневое библиогра-

фическое описание с пояснением в области примечания. Такой подход создал сложности в вопросе использования данных форм. Прежде всего, неясна возможность сочетания этих форм в определенной совокупности библиографических записей, а также предпочтительность использования той или иной формы в отдельных случаях: полнотекстовых базах данных, списках использованной литературы, каталогах и картотеках национальных и массовых библиотек, центров государственной библиографии и проч.

Неоднозначным остается вопрос, касающийся введения новых элементов и области вида содержания и средств доступа. ГОСТ Р 7.0.100-2018 четко разделил элементы библиографической записи на 3 группы, связав тем самым статус каждого элемента с возможностью его присутствия в одном из видов библиографического описания: кратком, расширенном или полном. Определения данных видов библиографического описания, предложенные в ГОСТ, не всегда поддаются логичной интерпретации, так как есть обязательные области без обязательных элементов и факультативные области с обязательными элементами. В частности, область вида содержания и средств доступа не содержит обязательных элементов, что делает эту область необязательной для краткого библиографического описания. В связи с этим, возникает вопрос о том, нужно ли использовать указанную область в библиографических записях с краткими библиографическими описаниями. В то же время, в области примечания, официально имеющей статус факультативной, присутствуют элементы, обязательные для электронных ресурсов, хотя это отдельно и оговаривается в комментариях ГОСТа, аспект взаимоувязки с требованиями ГОСТ 7.82-2001 все равно отсутствует.

Немаловажным является также аспект, связанный с использованием сокращений в списках использованной литературы и других библиографических ссылках. К сожалению, образцы библиографических записей, приведенные в справочном приложении

к ГОСТ Р 7.0.100-2018, созданы представителями РГБ и РКП, в библиографических описаниях которых сокращения практически невозможны. Однако вслед за приведенными примерами библиографические записи без сокращений создают все авторы, опираясь на имеющиеся в стандарте образцы.

В результате напрашивается вывод о том, что ГОСТ Р 7.0.100-2018 в наибольшей степени ориентирован на специалистов национальных библиотек, создателей государственной библиографии и прочих профессионалов. Ученые, преподаватели, студенты и др. авторы научных работ, вынуждены разбираться в нюансах и особенностях применения нового стандарта без использования примеров и образцов, самостоятельно определяя пределы допустимого.

Список литературы

1. ГОСТ 7.82-2001. Библиографическая запись. Библиографическое описание электронных ресурсов. Общие требования и правила составления // Основные стандарты по издательскому делу : сборник / сост. А. А. Джиго, С. Ю. Калинин. – Москва, 2009. – С. 159–201.
2. ГОСТ 7.1-2003. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления // Основные стандарты по издательскому делу : сборник / сост. А. А. Джиго, С. Ю. Калинин. – Москва, 2009. – С. 9–102.
3. ГОСТ Р 7.0.100–2018. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления. – URL : https://www.rsl.ru/photo/!_ORS/5-PROFESSIONALAM/7_sibid/%D0%93%D0%9E%D0%A1%D0%A2_%D0%A0_7_0_100_2018_1204.pdf (дата обращения: 10.01.2020).

**ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ МЕТОД КАК ОДИН ИЗ
ВИДОВ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ КАФЕДРЫ
НАРОДНОГО ХОРОВОГО ПЕНИЯ
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ
ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПОСТАНОВКА ГОЛОСА»**

Любое вокальное произведение, будь то подлинно народная песня, обработка народной песни или произведение, написанное композитором в стиле русской народной песни, включает в себе триединство вокально-технического, музыкального и сценического искусств. Поэтому важнейшей задачей, стоящей перед преподавателем певческой практики, является развитие навыков в каждой из перечисленных составляющих. Доминантность одного из слагаемых может отрицательно сказаться на росте исполнительского мастерства начинающего певца. Так, преобладание в работе вокального начала приводит к тому, что технически верно исполненное произведение оставляет равнодушным слушателя, так как певец не передает мысли и чувства, заложенные в песне. Увлечение эмоциональным началом чревато тем, что исполнитель не полностью контролирует свои вокальные навыки (потеря чистоты интонирования, форсирование звука, неверное звукообразование и т. д.). Преобладание вокально-музыкального начала может угнетать сценическую составляющую. Только гармоничное развитие поможет студенту стать хорошим исполнителем. Решению столь сложной задачи, на наш взгляд, может способствовать активное использование при обучении народному пению так называемого эмоционального метода. В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой значится: «Эмоция – душевное переживание, чувство» [1, с. 742]. Эмоцио-

нальный метод – это эмоционально окрашенная голосовая интонация, способная не только словом, но и звуком передать смысл действия и чувств.

Наш многолетний опыт работы свидетельствует, что эмоционально окрашенной интонацией, которой должны быть пронизаны упражнения и распевания, можно влиять на скорость усвоения навыков вокальной техники, на эстетику певческого звука; можно научить молодого исполнителя мыслить не только вокальным звуком, но и сценическим образом. Примером достаточно быстрого нахождения одного из основных вокальных навыков «высокой певческой позиции» может служить известное упражнение: на высоких нотах крикнуть «Эй!» или позвать человека. Начинаящий исполнитель не всегда достигает желаемого вокально-технического результата с первого раза. Звук не попадает в верхнюю часть лица (так называемую «маску» (термин взят из практики академической школы вокала)) и поэтому певческий голос не приобретает нужных качеств звонкости, легкости, полноты. Но стоит предложить студенту представить человека, которого он зовет, и позвать его с определенно окрашенной интонацией (обиды, плаксивости, удивления, радости и др.), то срабатывает эмоциональный механизм мускулатуры, который подсознательно обеспечивает правильное звукообразование, и студент чувствует вибрационное ощущение в «маске», что говорит о наличии «высокой певческой позиции». После многократно повторенного упражнения, при котором каждый раз студент фиксирует вибрацию в «маске», можно вводить простые распевания с привычно-окрашенными интонациями и тем самым закрепить навык «высокой певческой позиции». Данное упражнение решает сразу несколько задач освоения навыка вокальной техники, накопления разнообразного эмоционального багажа и развития воображения и способности к перевоплощению.

Программа курса по дисциплине «Постановка голоса» построена по принципу «от простого к сложному». Молодым ис-

полнителям народной песни на начальном этапе обучения предлагают развивать свои способности на песенных образцах, относящихся к жанру «Календарные песни» (колядки, заклинки, жнивные песни и проч.) в диапазоне терция – квинта. Из огромного числа календарных песен преподаватель может выбрать произведения, подходящие для студента любого уровня подготовки: от простых мелодических линий (поступенное, плавное движение мелодии, простого ритмического рисунка с небольшим диапазоном) до более сложных (мелодий со скачками, сложным ритмическим рисунком и т. д.). Они хороши тем, что, будучи эмоционально яркими, они выдержаны (чаще всего) в одной эмоциональной краске, что роднит их с упражнениями, распеваниями, ранее изученными студентом. Вторая жанровая линия первого года обучения – «Протяжная» песня в диапазоне терция – квинта, где соединяются уже известные эмоционально окрашенные голосовые интонации и новые вокально-технические навыки (работа над кантиленой, распределение певческого дыхания на более длинную музыкальную фразу и т. д.).

Любой песенный образец включает в себе работу над сценическим образом. Существует много методов развития сценических способностей: тренинг на воображение, движение, память, перевоплощение, просмотр и прослушивание народной песни на аудио- и видеозаписях, посещение концертов профессиональных народных исполнителей (хоровых коллективов, ансамблей, солистов) и индивидуальных занятий других студентов, анализ и сравнение услышанного материала и жизненных впечатлений.

Правильно подобранные преподавателем упражнения, распевания с определенной эмоциональной окраской, совпадающей с психофизиологическим состоянием студента, помогут не только при работе над вокально-техническими навыками (сглаживанием регистров, дикцией, различными видами атаки звука, в работе над скачками в мелодии, при расширении певческого диапазона и проч.), но и закладывают основу для накопления и

использования богатого и разнообразного эмоционального багажа, способности к перевоплощению и умению производить яркое, незабываемое впечатление и эмоциональные переживания у слушателей народной песни.

Список литературы

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Рос. акад. наук, Ин-т рус. языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – Москва : ООО «А ТЕМП», 2006. – 938 с.

УДК 793.3

Л. Д. Ивлева

профессор кафедры педагогики
хореографии, кандидат
педагогических наук, профессор

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА В ЛИЧНОСТНОМ ВОСПИТАНИИ АРТИСТОВ БАЛЕТА

Уровень воспитания и обучения будущего танцовщика во многом определяет школа – её традиции, направление и мастерство преподавателей. В процессе обучения классическому танцу педагог опирается на знания истоков возникновения классического танца, его движений, их эволюции. Главное для педагога – выявить и развивать индивидуальность ученика, видя его способности в перспективе. По мнению Н. Тарасова, процесс обучения классическому танцу включает воспитание профессионализма, освоение выразительных средств и воспитание сознательности, включающей умение мыслить, применять свои знания [2, с. 9]. Исполнительская и общая культура танцовщика без выучки не может быть воспитана, также как совершенная техника движения без соответствующей культуры [2, с. 19].

В 20-е гг. XX в. складывается педагогический метод Агриппины Яковлевны Вагановой. Ее подход к процессу обучения заключался в познании индивидуальности каждой ученицы, в создании условия для каждой творчески раскрыться и совершенствоваться. Главным для А. Я. Вагановой всегда был академический танец. Она была убеждена, что сначала необходимо освоить базу, довести основные движения до совершенства, осмыслив каждое рас. Только после этого ученицам предлагалась и предоставлялась свобода в исполнении танца. Ученицы А. Я. Вагановой всегда отличались горделивой осанкой, четкостью линий и сильным прыжком. Она признавала необходимость обновления и совершенствования классического танца, основное правило её педагогики – превращение повседневной работы в творчество.

Личность самой А. Я. Вагановой повлияла на её воспитанниц, каждая стала яркой творческой индивидуальностью. Марина Семенова поражала своим драматизмом и глубиной образов. Наталья Дудинская обладала блестящей техникой классического танца и бравурным темпераментом, для её творчества характерны психологическая углубленность образов и эмоциональная выразительность. В исполнении Галины Улановой сливались танцевальная техника, драматическая игра и пластика, сложные танцевальные движения исполнялись ею легко и непринужденно. Особенность стиля Г. Улановой состоит в том, что в её танце движение не заканчивалось, а как бы угасало, растворялось. Знаменитые партии Г. Улановой – Мария в «Бахчисарайском фонтане», Джульетта в «Ромео и Джульетте» – стали образцом лирико-трагедийного жанра.

Последние ученицы А. Я. Вагановой не просто сохранили методику преподавания своей учителя, но и усовершенствовали ее достижения уже во второй половины XX в. Алла Осипенко – одна из самых значительных исполнителей в своем поколении, балетные критики называли её актрисой и человеком выдающихся качеств; она соединила лучшие традиции классического танца

с современными экспериментальными поисками в области балетного искусства. Ирина Колпакова унаследовала от А. Я. Вагановой умение раскрыть духовную сущность классического танца, ее отличал утонченный облик, природная грация, одухотворенность; она сумела освоить стиль академического балета XIX в. и усложнить его находками XX в.

Ещё один выдающийся педагог первой половины XX в. – Елизавета Павловна Гердт, танцовщица Мариинского театра, носительница благородного строгого стиля, человек большой эрудиции и чуткий педагог. Её замечания были предельно логичны, методически обоснованы, кратки. В исполнении комбинаций она требовала танцевальности и «души» в движениях [1, с. 91]. Е. П. Гердт учила не только танцевать, она воспитывала в каждой своей ученице художника, всесторонне развитую творческую личность.

Выпускницы класса Е. П. Гердт – очень разные по технике исполнения, но каждая обладала интеллектуальным подходом к созданию образа. Балерина Раиса Стручкова прославилась мягкой женственной манерой исполнения и психологической глубиной раскрытия образа; свойственные ей соединение лирики, героики и драматизма, техники и душевной эмоциональности сделали её партии Золушки и Параши («Медный всадник») знаменитыми. Алла Шелест – выдающаяся балерина драматического дарования, наиболее полно её актерские возможности раскрылись в современном репертуаре; образы, созданные ею, привлекали интеллектом и внутренней силой: Лауренсия, Хозяйка медной горы («Каменный цветок»), Мехменэ Бану («Легенда о любви»). Екатерина Максимова обладала природной грацией, стремительно четким вращением, упругим легким прыжком, танец её был изысканно элегантен, балерине были подвластны в равной степени комедийные, лирические, драматические роли; со временем её исполнительский стиль менялся, обретая драматическую экспрессию в партиях Жизель, Джульетта, Анюта.

Среди педагогов мужского класса особое место занимает Александр Иванович Пушкин. Профессиональный уровень его уроков был чрезвычайно высок, технически готовя учеников к исполнению главных мужских движений – прыжков и вращений. Все воспитанники обладали полётностью, мягкостью приземления, безупречностью поз как в воздухе, так и в финальной остановке. А. И. Пушкин своим вдохновением побуждал учеников к исполнению задания. Он умел открыть каждого, предоставляя своим воспитанникам свободу творческого развития [1, с. 97]. Учеников А. И. Пушкина отличало артистическое исполнение сложнейших классических вариаций. Михаил Барышников, известный русский и американский артист балета, обладал превосходными физическими данными классического танцовщика, при этом имел природную выразительность движений, потрясающую технику пируэтов и прыжков, его виртуозная классическая техника и чистота стиля сочетались с невероятной физической силой и обаянием, что сделало М. Барышникова одним из самых знаменитых представителей мужского танца в XX в.; его мастерство придавало образам Базиля, Дезире, Хосе и другим глубину и блеск. Другой ученик А. И. Пушкина знаменитый Рудольф Нурев – одна из самых видных фигур XX в., легендарный артист, техника которого стала хрестоматийной в исполнении партий Зигфрида, Альберта, Дезире, Солора; самобытная экспрессия и виртуозность выделили этого танцовщика в ряду мировых исполнителей классического танца. М. Барышников и Р. Нурев стали не просто танцовщиками, а личностями в искусстве, которые повлияли на развитие мирового балетного театра.

Классический танец является основой подготовки артиста балета. И, конечно, роль педагога здесь является определяющей. Педагог должен обучить не только технике танца, но позаботиться и о личностном развитии своих учеников, воспитании ярких творческих индивидуальностей в искусстве балета. Педагогический опыт, владение и совершенствование методики преподава-

ния, личные качества педагога способствуют развитию воспитанников. По мнению Н. И. Тарасова, преподаватель классического танца должен твердо помнить, что он призван формировать не только высокую исполнительскую технику, но и морально-эстетическое сознание артиста балета [2, с. 14]. Педагоги первой половины XX в.: А. Я. Ваганова, Е. П. Гердт, А. И. Пушкин – являются создателями собственных методов и принципов обучения. Каждый из них воспитал целую плеяду выдающихся танцовщиков.

Анализ их работы показывает, что личностно ориентированный подход к воспитанию артистов балета в их деятельности являлся основополагающим.

Список литературы

1. Ивлева, Л. Д. История преподавания танца : учеб. пособие / Л. Д. Ивлева ; Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – 2-е изд., доп. – Челябинск, 2006. – 140 с. – URL: <https://lib.rucont.ru/efd/192276> (дата обращения: 16.01.20 20).
2. Тарасов, Н. И. Классический танец. Школа мужского исполнительства / Н. И. Тарасов. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Лань, 2005. – 496 с.

УДК 378

Е. В. Ивченко

доцент кафедры декоративно-прикладного искусства, кандидат педагогических наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И МЕТОДИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ЕЕ ОСВОЕНИЯ

Изобразительное искусство как форма художественной деятельности человека посредством установления многочисленных смысловых и эмоциональных связей между предметами и явлениями выступает важным средством развития образного восприятия и мышления. Визуальный образ является важной категорией изобразительного искусства. В отличие от вербального, он мно-

гогранен и неисчерпаем. Никакое словесное описание не может обеспечить полной характеристики явления, ибо сколь угодно подробное членение его на составные элементы не в состоянии дать всеобъемлющего и адекватного представления о нем. Визуальный образ обеспечивает непосредственное восприятие реальности, принятие ее такой, какой она является сама по себе. Поэтому в изобразительном искусстве изображение передает всю сложность существующих гармоний, многогранность реального мира, что, в свою очередь, плохо поддается вербальному структурированию.

Рассматривая многогранность способностей как общий критерий художественного таланта, В. Л. Дранков [2, с. 123] подчеркивает, что образная выразительность искусства наиболее полно раскрывает внутренний мир человека, позволяя успешно реализовать творческий потенциал. Поэтому изобразительная деятельность благоприятна для развития общих способностей к творчеству.

Изучая проблемы творчества, В. С. Ротенберг [1, с. 61] подчеркивал, что особенность визуального образа состоит в передаче наиболее полной информации. В отличие от громоздкого вербального языка, эмоционально-образный язык искусства является универсальным и всеобъемлющим. Исследуя творческое развитие средствами изобразительной деятельности, Б. Эдвардс [3, с. 45] также подчеркивает универсальность изобразительного языка за счет его эмоционально-образной составляющей, что предоставляет возможность отражения индивидуальности средствами изобразительной выразительности и обеспечивает перспективу личностного роста в ходе развития изобразительных навыков.

Изобразительное изучение окружающего мира развивает свободное отношение к отображению гармонических явлений, активизирует накопленные знания и наблюдения, дает инструментарий для реализации специфических художественных задач. Богатство зрительных образов и впечатлений является стимулом для вдохновения и рождения замысла, развития как творческого

потенциала, так и изобразительной деятельности как процесса. Последнее дает понимание эмоциональной образности на основе многообразия свойств и явлений внешнего мира, возможности различных подходов к ее отражению через художественную выразительность. Творческое произведение любого жанра порождается образным впечатлением от реальности. Работы декоративно-прикладного творчества или станкового изобразительного искусства создаются на основе вдохновения от увиденного или наблюдаемого, при этом отбираются те свойства и качества натуры, которые в наибольшей степени соответствуют языку жанра.

Освоение традиций происходит через практическое постижение стилистики, понимание условного языка выразительности; понятно, что невозможно в теории понять специфику ремесла, его технические особенности. Освоение развивает систему восприятия и дает понимание условности и выразительности языка изобразительного искусства, создает преемственность в развитии творческих идей, художественной образности. Любая сложная декоративная стилистика может быть освоена через понимание традиций, культурных связей в изобразительной деятельности на основе образной выразительности. Следовательно, прикладная деятельность лежит в основе профессионального становления в области изобразительного искусства.

Логика образовательного процесса состоит в развитии системы восприятия и понимания языка образной выразительности. Немаловажную роль играет осмысление преемственности между академическими и специальными дисциплинами, изучение эволюции эстетических идей, стилистики и художественной образности. Сама же изобразительная деятельность дает устойчивое развитие профессиональных умений и навыков.

Декоративная направленность в изобразительной деятельности обладает своей спецификой. Особенность методики обучения состоит в развитии образно-ассоциативного мышления, навыков плоскостно-орнаментальной организации изображения.

Решение этих задач требует освоения творческой интерпретации натуры, отработки навыков владения приемами стилизации и использования широкого технического диапазона художественных материалов. К творческим приемам декоративной стилизации относятся трансформации и деформации объекта (при этом главным в декоративном изображении остается сохранение реалистической основы). Качественная характеристика изобразительных средств также извлекается из предметной среды. Важно понять условность и осознанно и рационально перенести их в творческую деятельность.

Таким образом, особенность изобразительной деятельности связана с индивидуально-творческой направленностью, практической специализацией на основе базовых навыков, что особым образом влияет на организацию творческого процесса. При разработке методики необходимо учитывать профессиональную направленность, которая состоит:

во-первых, в понимании целостности процесса развития эстетических идей, стилистики и художественной образности;

во-вторых, в развитии системы восприятия и понимания изобразительного языка искусства;

в-третьих, в овладении изобразительными приемами выразительности через развитие навыков творческой стилистики.

Учет приведенных особенностей позволяет разработать методику организации творческой изобразительной деятельности.

Список литературы

1. Ротенберг, В. С. Об общих предпосылках творчества / В. С. Ротенберг // Художественное творчество: вопросы комплексного изучения / Акад. наук СССР, Науч. совет по истории мировой культуры, Комиссия комплекс. изучения худож. творчества. – Ленинград : Наука, 1983. – С. 55–78.
2. Дранков, В. Л. Многогранность способностей как общий критерий художественного таланта / В. Л. Дранков // там же. – С. 123–139.
3. Эдвардс, Б. Художник внутри вас / Б. Эдвардс. – Минск : Попурри, 2000. – 256 с.

Е. В. Калужских

заведующая кафедрой
театрального искусства, кандидат
педагогических наук, профессор

А. С. Гейгер

преподаватель кафедры
театрального искусства

СТОРИТЕЛЛИНГ КАК СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОТРАЖЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Сторителлинг (англ. storytelling – рассказывание историй) – прием, использующий медиа-потенциал речи; передача информации устным путем; сказительство. Последнее подразумевает исключительный статус говорящего как авторитетного носителя информации. Рассказывание историй – так называется этот простой на первый взгляд жанр в дословном переводе. Актер находится на сцене и рассказывает историю. Сам термин «сторителлинг» пришел из сферы бизнеса, где умение презентировать свой товар является одной из составляющих формулы успеха [6].

В 2019 г. со студентами группы 203 ТИС кафедры театрального искусства Челябинского государственного института культуры (курс Е. В. Калужских) был поставлен спектакль «L» (музыкальный сторителлинг), премьера которого состоялась 23 и 24 декабря, режиссер А. С. Гейгер. Перед нами как педагогами стояла цель раскрепостить студентов, раскрыть их творческий потенциал, дать возможность проявить свою индивидуальность. Для нас было важно, чтобы студент начал осознавать себя как личность, понял в чем состоит его особенность.

Известно, что именно в студенческие годы формируется потенциал личности, происходят окончательное становление характера, проявление общих и уникальных способностей, оформляются мировоззрение, целеполагание и мотивационно-потреб-

ностная сфера, начинают уверенно осознаваться профессиональная направленность, ценностные ориентации, а также осуществляться произвольная саморегуляция поведения и деятельности. В условиях самостоятельного выбора жизненного пути необходимы знания, выработка сознательного отношения к окружающей действительности, формирование активной гражданской позиции. Б. Г. Ананьев подчеркивал, что «социальное формирование человека не ограничивается формированием личности – субъекта общественного поведения и коммуникаций. Социальное формирование человека – это вместе с тем образование человека как субъекта познания и деятельности» [1, с. 70].

В 90-е гг. XX в. за рубежом, а потом и в России появилась технология, направленная на решение социальных проблем, использующая театральную деятельность в качестве основного средства. Её называют по-разному: «документальный театр», «документальная драма в технике вербатим», «вербатим-технология», «репортажная технология решения социальных проблем» [2–5]. С нашей точки зрения, она имеет изъяны, так как при ее использовании пропадает художественность, выразительность театральной деятельности как средства социально-культурной технологии. Поэтому мы используем в качестве базовой технологию сторителлинга как социально-культурную технологию художественного отражения социальных проблем, направленную на поиск оптимальных способов их разрешения средствами театральной деятельности. Ее использование в работе со студентами на втором курсе предполагает не только овладение ими умениями и навыками профессии актера, но и способностью к саморазвитию.

Понятие «саморазвитие» широко используется в философии, социологии, психологии, педагогике. Внимание к нему актуализировано быстрым развитием синергетики. Сущность всякого саморазвития, как отмечает А. В. Суворов, «...заключается в качественном изменении видения мира, самого себя, своей роли в

этом мире, перестройки не только в отношении с миром в целом, в общении с другими и самим собой, но и поступках, в деяниях, которые субъект начинает активно практиковать» [7, с. 21]. Таким образом, саморазвитие всегда связано с активностью субъекта. П. Г. Щедровицкий писал, что наиболее важное открытие философской антропологии состоит в том, что сущностью человека является его способность строить самого себя [8, с. 18]. Следовательно, саморазвитие напрямую связано с самопознанием.

В процессе работы над спектаклем «L» (музыкальный сторителлинг) перед каждым студентом были поставлены следующие задачи: 1) попытаться оценить в чем его индивидуальность, чем он отличается от остальных студентов; 2) стараясь уйти от стереотипов понять, какие темы его волнуют и о чем ему бы хотелось рассказать; 3) на основе собственного жизненного опыта написать историю / рассказ, который должен быть художественным, поднимать волнующий вопрос и при этом раскрывать характер рассказчика. Таким образом мы предоставили студенту возможность предаться рефлексии, а затем, во время диалога со зрителем, снова проработать волнующий его вопрос.

Приведем один из примеров написанных студентами историй (сохранена авторская пунктуация и орфография): «Мой папа – человек простой. Он не заморачивается о смысле жизни и о её течении. Он для себя уже всё очень давно решил. На самом деле, если говорить честно, мой папа – мне не родной. Они с мамой сошлись, когда мне было всего года три. Но только сейчас я осознаю всю сложность ситуации. Представьте, что вам немного за сорок и вы влюбляетесь в женщину, у которой уже есть ребёнок. Ситуация не самая простая, не так ли? Однако, не в случае моего отца, они два раза начинали отношения с моей мамой, он дарил какие-то вкусные подарки и ей, и мне. Я, конечно, тогда совсем не понимал этого и всё это помню только из рассказов моей мамы, так как отец не больно распространяется об этом. Стесняется. И вот он пришёл в нашу семью. Он всегда умеет располо-

жить к себе людей. Я очень быстро перешёл от «Дядя Андрей» к просто «Андрей», а потом и вовсе стал звать его «папой». Любовь это штука странная. Как человек может полюбить неродного ребёнка как своего? Как он, этот человек, несмотря ни на что, делает для этого ребёнка всё? Для меня этот вопрос остаётся неразгаданным до сих пор» (Масехнович Станислав, 17 лет).

Итак, мы видим главный смысл сторителлинга как раз в развитии личности студента. Этот прием, помимо возможности удовлетворить потребность в осмыслении своего и чужого жизненного опыта, дает возможность предаться рефлексии и развить свою индивидуальность, преодолев внутренние барьеры, общаясь со зрителями тет-а-тет, разрушая «четвертую стену». Спектакль «L» вошел в репертуар курса, вместе с профессиональным и личностным ростом студентов будут меняться и их истории. Следующий показ спектакля состоится 14 февраля 2020 года.

Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – Москва : Наука, 1979. – 256 с.
2. Калужских, Е. В. Verbatim: прямая речь / Е. В. Калужских // Автограф. – 2002. – № 3 (16). – С. 45–52.
3. Калужских, Е. В. Методика преподавания специальности в вузах искусства и культуры / Е. В. Калужских // Методика преподавания специальности в театральном вузе : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. ассистентов-стажеров к 120-летию Рос. акад. театр. искусства. – Москва : РАТИ, 1998. – С. 86–94.
4. Калужских, Е. В. Особенности построения документального произведения на драматической сцене / Е. В. Калужских // Теория и практика театральной педагогики. – Челябинск, 2003. – С. 34–37.
5. Калужских, Е. В. Студенческая театральная студия: социально-культурное развитие молодежи : монография / Е. В. Калужских ; Челябин. гос. акад. культуры и искусств. – Челябинск, 2012. – 135 с.
6. Кострикова, Е. «Найди человека в актере» / Е. Кострикова // Петербургский театральный журнал. – 2013. – № 3. – URL: <http://ptj.spb.ru/archive/73/theatre-leader-school-73/najdi-cheloveka-vaktere/> (дата обращения: 25.01.2020).

7. Суворов, А. В. Человечность как фактор саморазвития личности : специальность 19.00.01 «Общая психология, история психологии» : дис. в форме науч. докл. на соискание ученой степени д-ра психол. наук / Суворов Александр Васильевич ; Рос. акад. образования, Ордена Трудового крас. знамени психол. ин-т. – Москва, 1996. – 57 с.
8. Щедровицкий, П. Г. Очерки философии образования / П. Г. Щедровицкий. – Москва : Эксперимент, 1993. – 154 с.

УДК 339.1:069

Т. Ю. Карпова

доцент кафедры социально-культурной деятельности, кандидат экономических наук, доцент

МАРКЕТИНГ МУЗЕЯ: ЭЛЕМЕНТЫ КОНЦЕПЦИИ

В связи с активными глобальными экономическими переменами конца XX в., которые имели и негативные последствия для социума, включая как экономический спад, так и сокращение государственного финансирования, мировые музеи столкнулись с необходимостью использования новых эффективных технологий развития. Фактически музейные организации оказались в условиях свободного рынка и были вынуждены конкурировать за посетителей, спонсоров и государственное финансирование с другими субъектами досуга. Поэтому с конца XX в. возникла необходимость применения маркетинговой концепции в управлении развитием музеев, потому что маркетинг позволяет это делать успешно.

Одна из главных проблем при внедрении маркетинга в российских музеях – отсутствие четких представлений о том, что такое музейный маркетинг. В данной статье предлагается рассмотреть: 1) современное толкование понятия «маркетинг» и «музейный маркетинг»; 2) специфические особенности применения концепции маркетинга в музейной сфере. Ключевой целью маркетинга является клиентоориентированность для максимизации

потребительской удовлетворенности. Подтвердив свою эффективность в сфере материальных товаров, маркетинг стал применяться и на рынке услуг в разных сферах: бизнесе, образовании, культуре. На сегодняшний день в научном обороте существует множество определений маркетинга, консенсус по поводу определения музейного маркетинга отсутствует. В литературе, наряду с понятием музейный маркетинг (а иногда и вместо), используется ряд терминов как синонимичных: некоммерческий маркетинг (С. Н. Андреев), социальный маркетинг (В. Н. Рудченко) и проч. [2; 6]. В таблице приведен перечень понятий, актуальных для формирования понятия прикладного вида маркетинга – «музейный маркетинг».

**Перечень основных видов маркетинга, необходимых
для формирования понятия «музейный маркетинг»**

Автор, источник	Наименование вида маркетинга	Содержание или особенности понятия
Российская Гильдия маркетологов	Маркетинг (2010)	Маркетинг – система управления разработкой и продвижением товаров и услуг, обладающих ценностью для потребителя, производителя и общества в целом, на основе комплексного анализа рынка [5]
Жан Жак Ламбен	Маркетинг	Социальный процесс, направленный на удовлетворение потребностей и желаний людей и организаций путем обеспечения свободного конкурентного обмена товара и услугами, представляющими ценность для покупателя [4]
С. Н. Андреев	Некоммерческий маркетинг	Деятельность некоммерческих образований, субъектов и физических лиц в конкурентной среде: 1) основанная на принципах классического маркетинга, и направленная на достижение социальных целей, не связанных с получением прибыли; 2) осуществляется организациями или

Автор, источник	Наименование вида маркетинга	Содержание или особенности понятия
		отдельными лицами, которые действуют в общественных интересах, выступают за какую-либо идею и без цели получения финансовых прибылей. Способствует: – формированию ценностных ориентиров личности; – максимально возможному при данных условиях удовлетворению общественно-значимых потребностей (потребность в самосознании и самореализации личности) [2]
В. Н. Рутченко	Социальный маркетинг	Управляет трехсторонними взаимоотношениями: организация, потребитель и общество. Желания потребителя, чтобы быть удовлетворенными, они должны быть прежде всего согласованы с интересами общества в целом [6]
Ф. Котлер	Социальный маркетинг	Потребители отдают свои предпочтения в первую очередь организациям, которые проявляют истинную заботу об удовлетворении их желаний и благополучии общества в целом [7]

Впервые проблема применения маркетинга для организаций культуры была обозначена Ф. Котлером в 1967 г. Он отметил, что музеи, концертные залы, библиотеки производят культурные продукты и должны бороться за своего потребителя и привлечение необходимых ресурсов [7]. Ф. Котлер с коллегами пришли к общему выводу, что традиционный маркетинг необходимо адаптировать к специфике организаций культуры, где продукт часто формирует публику, а не наоборот, как это существует в традиционной классической концепции маркетинга. Организации культуры будут отталкиваться от продукта, который они могут

предложить рынку, и в дальнейшем искать ту целевую аудиторию, которая предъявляла бы спрос на созданный продукт.

В основе планирования маркетинговой деятельности заложена модель классического комплекса маркетинга «4Р»: product – продукт, price – цена потребления, place – место продажи, promotion – коммуникации. По мнению С. Кози, С. Фокса, а также отечественных ученых В. Дукельского и Н. Никишина, продвижение становится главным направлением в маркетинговой стратегии музеев [7]. Для формирования комплекса музейного маркетинга необходимо дополнить классическую модель «4Р» следующими инструментами [3]:

- people – люди (подразумевает профессионализм специалистов организаций культуры, имидж организации, что формирует эмоциональный настрой потребителей);

- programming – разработка разнообразных тематических программ;

- packing – комплектование (комплекс услуг, ориентированных на удовлетворение потребностей определенной группы посетителей);

- partnership – партнерство (обеспечение хорошо организованных партнерских отношений между музейной организацией и потребителями с целью гарантии удовлетворенность и стабильности доходов) [6].

Комплекс музейного маркетинга вполне обоснованно может включать «8Р», что вполне отвечает специфике музейной деятельности: 1) не продукт доставляется потребителю, а потребитель сам должен прийти в музей; 2) в большинстве своем музеи «привязаны» к определенному месту; 3) в качестве основного продукта выступают различные культурные услуги и ценности; 4) потребитель в музее в обмен на денежные средства получает эстетическое и духовное удовольствие, удовлетворение потребностей в образовании и культурном досуге.

На основании вышеизложенного можно предложить следующую трактовку музейного маркетинга. Музейный маркетинг – это процесс управления музеем, направленный на реализацию его миссии и сохранения социально-культурной значимости путем изучения потребностей различных целевых сегментов общества и сегментов влияния, формирования и удовлетворения спроса на новые музейные продукты и культурные услуги, повышение их конкурентоспособности среди других культурных продуктов. Под обществом понимаем различные сегменты посетителей, а под группами влияния – государство, спонсоров/благотворителей, дистрибьютеров и партнеров.

Резюмируя, следует сделать ряд обобщений:

1. В конце XX в. зарубежные музеи (а позднее и музеи России) осознали, что в условиях острой конкуренции на свободном рынке досугового сервиса для привлечения внимания посетителей и создания дополнительных возможностей развития необходимо вводить в деятельность элементы маркетингового подхода.

2. Музейный маркетинг основан на принципах классического маркетинга и имеет как некоммерческую, так и коммерческую составляющие.

3. Результаты маркетинговой деятельности музея нацелены на поддержание и развитие музея и распространение идей, заложенных в его миссии.

Список литературы

1. Федеральный закон «О Музейном фонде Российской Федерации и музеях в Российской Федерации» от 26.05.1996 № 54-ФЗ (последняя редакция) // КонсультантПлюс : [офиц. сайт]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10496/ (дата обращения: 18.01.2020).
2. Андреев, С. Н. Некоммерческий маркетинг / С. Н. Андреев. – Москва : изд-во Рос. экон. акад., 2012. – 150 с.
3. Кози, С. Музеи. Маркетинг. Менеджмент : практ. пособие / С. Кози, С. Фокс, В. Дукельский, Н. Никишин. – Москва, 2001. – 102 с. – URL: <http://www.future.museum.ru/lmp/books/archive/mmm.pdf> (дата обращения: 20.01.2020).

4. Ламбен, Жан-Жак. Стратегический маркетинг. Европейская перспектива / Жан-Жак Ламбен. – Санкт-Петербург : Наука, 1996. – 589 с.
5. Маркетинг в России 2019. Ежегодник Гильдии маркетологов. – Москва : Гильдия маркетологов, 2019. – 200 с.
6. Рутченко, В. Н. Особенности социального маркетинга на примере музейного комплекса / В. Н. Рутченко // Петербургский экономический журнал. – 2013. – № 1. – С. 18–24.
7. Kotler, Ph. Social Marketing: An Approach to Planned Social Change / Philip Kotler, Gerald Zeltman // Journal of Marketing. – 1971. – № 35. – P. 3–12.

УДК 787

Е. А. Квасницкая

преподаватель
Детской школы искусств ЧГИК

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К ОБУЧЕНИЮ В КЛАССЕ СКРИПКИ

Методика преподавания игры на скрипке состоит из комплекса педагогических приемов, которые со временем видоизменяются и совершенствуются. Помимо правильной постановки игрового аппарата, изучения нотной грамоты, развития слуха и воспитания метроритма для преподавателя основной (и самой сложной) задачей является процесс выстраивания взаимоотношений с учеником. Чтобы заинтересовать ребенка, нужно приложить немало усилий, подойти творчески к основным методическим задачам. Уроки должны быть интересными, понятными и содержательными [3, с. 10]. К сожалению, мы нередко слышим от преподавателей ДШИ, что ученики прерывают занятия на инструменте. Есть несколько причин, по которым это происходит: не удалось заинтересовать ребенка или установить психологический и эмоциональный контакт с учеником, большая нагрузка в общеобразовательной школе, падение престижа профессии ака-

демического музыканта. Для того, чтобы этого не случилось, рассмотрим несколько методических решений, которые помогут заинтересовать ребенка и его родителей, сделать уроки более насыщенными и разнообразными.

Важная роль в процессе всего обучения отводится родителям ученика. Они могут оказать значительное влияние на развитие мотивации, помогать в выполнении домашних заданий, исправлять ошибки, подсказывать и направлять, хвалить за успехи и объяснять, что неудачи в учебе – это недостаток приложенных усилий. Для того чтобы и родители были заинтересованы в успехе своего ребенка, со стороны преподавателя должна быть обратная связь; на первоначальном этапе обучения нужно приглашать родителей на занятия, в дальнейшем призывать к участию в школьных и внеурочных мероприятиях.

Созданная на уроках атмосфера взаимопонимания и сотрудничества помогает ребенку раскрыть творческий потенциал. Нет одинаковых детей, каждый ребенок – это личность, со своим характером и темпераментом. Вера учителя в возможности своего ученика, формирование адекватной самооценки, личностно-ориентированный подход позволяют добиться высоких результатов [1, с. 76].

На самом начальном этапе обучения в классе скрипки происходит постановка игрового аппарата. Этот период не самый простой и приятный. Как только ученик берет в руки скрипку, у него возникает желание что-нибудь сыграть. Инструмент начинает «скрипеть», издавать совершенно не те звуки, которые хотелось бы услышать, руки не слушаются и начинают болеть. В таком случае преподаватель должен перейти к нестандартной форме проведения урока. Чтобы ребенок быстрее усваивал материал и ему было легче работать над постановкой рук, в процесс обучения включают «игру». Игровые технологии используются для постановки правой руки. Упражнения «Обезьяна с бананом», «Качеля», Радуга», «Песочные часы» предполагают развитие мелкой

моторики с помощью создания образной сферы и воплощения ее в действия. То же самое делаем с левой рукой. В это время ребенок увлечен созданием образа и порой, сам того не подозревая, выполняет самые сложные двигательные функции [2, с. 56].

Когда постановка игрового аппарата завершена, переходят к процессу обучения. Следуя общепринятым стандартам, в детских школах искусств освоение репертуара идет строго в рамках учебных программ, в которых прописаны требования к репертуару и репертуарные списки для каждого класса обучения. Возможны ли здесь отклонения? Да. Интернет-ресурсы позволяют преподавателю расширять репертуар. У ребенка возникнет интерес к исполнению, если в процессе обучения ему будут предлагать освоить различные стили исполнения (классический, народный, эстрадный, джазовый). Иногда нужно предоставлять ребенку право выбора произведения, сыграть ему или дать послушать качественную аудио- или видеозапись.

Помимо сольного исполнения программы обязательной частью учебного процесса является коллективное музицирование. В основе ансамблевого исполнительства лежит коллективный принцип. При этом следует подчеркнуть, что игра в ансамбле всегда предполагает не только наличие общего плана работы над музыкальным произведением, но и его реализацию совместными усилиями исполнителей. И здесь иногда решающими становятся психологические качества партнеров, их умение общаться между собой. Дети учатся смотреть друг на друга, оценивать свои возможности, между некоторыми возникает чувство конкуренции; некоторые начинают активнее и усерднее выполнять домашнюю работу, что приводит к повышению качества исполнения.

Для того, чтобы ребенок чувствовал себя более уверенно на сцене, обязательными в процессе обучения являются выступления. Музыкант – профессия публичная. Нужно приучать детей к разным сценическим площадкам посредством участия в различных конкурсах, проведения академических концертов, а также

экзаменов и технических зачетов в форме концерта. В этом случае дети нарабатывают сценический опыт и слушают друг друга. Кроме того, важны посещения концертных залов и театров, участие в различных концертно-творческих мероприятиях школы и отделения.

Таким образом, преподаватель – единственный человек, который может создать творческую, теплую и уютную атмосферу в классе, привить любовь к инструменту и миру музыки.

Список литературы

1. Ауэр, Л. Моя школа игры на скрипке / Л. Ауэр. – Москва : Музыка, 1965. – 274 с.
2. Как учить игре на скрипке в музыкальной школе / сост. М. М. Берлянич. – Москва : Классика XXI, 2006. – 205 с.
3. Погожева, Т. Вопросы методики обучения игры на скрипке / Т. Погожева. – Москва : Музыка 1965. – 150 с.

УДК 787

Т. В. Килина

доцент кафедры специального
фортепиано, доцент

ТРЕТЬЯ СКРИПИЧНАЯ СОНАТА Э. ГРИГА

Специфика формирования профессиональных компетенций исполнителя заключается в ранней профессионализации деятельности в классе специального инструмента, камерного ансамбля и концертмейстерской подготовки. В отличие от теоретических дисциплин, здесь, как правило, не используются предварительные упражнения или специально разработанные задания, учебники и контрольные опросы. Само музыкальное произведение выступает и как средство подготовки специалиста (лаборатория мастерства), и как учебная цель (его исполнение). Ввиду такой функциональной двойственности педагог в образовательном процессе использует репертуар как материал для углубления зна-

ний студентов и совершенствования их исполнительских навыков, а также как критерий достигнутого уровня подготовки (аттестация). В связи с этим важен правильный выбор музыкальных произведений на каждом этапе обучения.

В ряду музыкальных сочинений учебного репертуара камерного ансамбля большую популярность завоевали сонаты норвежского композитора Э. Грига. В сердцах студентов красивая романтическая музыка этих сонат находит непосредственный эмоциональный отклик, а для педагогов это прекрасная основа, позволяющая формировать готовность обучающихся к освоению камерно-инструментальных сочинений повышенного уровня сложности. Третья соната (последняя не только из скрипичных сонат, но и вообще последнее камерно-инструментальное произведение композитора) признана вершиной зрелого мастерства Э. Грига. В рамках данной статьи затронем основные аспекты работы над этим сочинением, способствующие более осмысленному его исполнению на инструменте.

Соната Грига op.45 (1887 г.) впервые прозвучала в концертном зале Гевандхауз (г. Лейпциг) в исполнении автора с Адольфом Бродским. Скрипачи включают это произведение в конкурсный репертуар. Соната отражает идею национально-освободительного движения, ее музыка проникнута патриотическим духом. Хотя сам Э. Григ не участвовал в политической жизни страны, любовь к родине и переживания за судьбу своего народа были для него очень важны. Мы слышим это в обобщенном характере тематизма, более свойственном симфоническому жанру, чем камерному; в масштабности не только объема произведения, но и диапазона образной сферы; в размахе разворачивания драматургии; но более всего – в концептуальном плане, движущемся от драматического до минора к победному свету одноименного До мажора.

Высокий героико-трагический пафос этого произведения определяется в главной партии первой части сонаты, имеющей

трехчастную структуру. Первоначально тема излагается в партии скрипки, затем более мощно и динамизированно проходит в партии фортепиано. Основное интонационно-ритмическое ядро темы главной партии вызывает ассоциации со зловещим началом Второго скерцо Ф. Шопена. Цельность образа создается и плотной, суровой фактурой, которая выражена в крайних разделах аккордами, а в середине – фортепианным тремоло, переходящим в *martellato*. Отметим, что Э. Григ часто использовал аналогичную структуру партий классического сонатного *allegro*. Она хорошо раскрывает порывистый романтический дух григовского тематизма. Возможность музыкальной разработки в рамках экспозиции обуславливает выход кульминации на невероятно высокий уровень эмоционального накала. Эта черта стиля свойственна композиторам-романтикам. Проходя сквозь цепь гармонических, мотивных или фактурных преобразований, тема в кульминации экспозиции часто приобретает новые смысловые оттенки. Так, срединный раздел рассматриваемой главной партии характеризуется гармонической неустойчивостью, мерцанием светотени переменных ладов, секвентным мотивным развитием. Все это относится к средствам разработки музыкальной ткани.

Аналогичную трехчастность можно легко проследить и в побочной партии, контрастно представленной параллельным мажором, плавным распевом интонаций, мягким прозрачным аккомпанементом. Уже второй период первого раздела фортепиано проводит в новой тональности (Соль-бемоль мажор), а в срединном разделе мотив искажается, опекая звуки не мажорного, а уменьшенного трезвучия. Гармонии сопровождения на доминантовом органном пункте усугубляют неустойчивость и тревожность. Далее состояние драматизируется хроматическими нагнетаниями скрипичных дубль-штрихов, однако, третий раздел побочной партии возвращает первоначальное спокойствие. При этом мелодическая основа становится иной, оставляя лишь элементы исходного изложения. Фактура и инструментовка побоч-

ной партии проходят ряд модификаций, отчего возникает иллюзия мелодического разнообразия. Тем не менее ощущение монолитности обусловлено именно обобщающим свойством единого интонационного зерна в побочной партии.

Интересен в композиционном плане раздел, следующий после генеральной паузы. В монографии О. Левашевой [1] он отнесен к разработке, однако его наличие в репризе первой части перед кодой позволяет рассматривать его как заключительную партию. Двойственность данного материала прослеживается и в смысловом контексте: внешняя музыкальная весьма ангельская оболочка темы внезапно спадает и обнажает злобный оскал, перекликающийся с характером темы главной партии. Развитие темы внутри заключительной партии проходит на хроматическом нисходящем мотиве, взятом из фортепианного сопровождения. Последний раздел заключительной партии представлен в виде отдельных тематических интонаций, но постепенно и они распадаются на обессиленные секундовые вздохи.

Разработка запускает обратный процесс (Tempo I), собирающий мотивы главной партии в тему, подобно ртути. Компактный, мощный по силе, активный разработочный фрагмент первой части выходит за рамки камерности и приобретает концертный размах: широкий тесситурный охват, насыщенная фактура. Реприза первой части сонаты включает в себя все партии экспозиции. Изменения коснулись тонального плана и структуры заключительной партии. В коде становится очевидной расстановка сил в пользу драматических образов, которые утверждаются продолжительным кадансом.

Особая роль в данном сонатном цикле отведена второй части – «Романсу». Это лирический центр сонаты, одна их вдохновенных страниц Э. Грига, напоенная нежными чувствами. Очаровательная тема крайних разделов трехчастной формы отличается редкой протяженностью в 46 тактов. Ее музыкальная ткань соткана из четырехтактового напева и искусного гармонического

колорита. Чтобы отразить в исполнении простоту, искренность и проникновенность этой темы, необходимо обладать тонким музыкальным вкусом. Очень важно удержаться в узких рамках заданных выразительных средств, не впадая ни в монотонность, ни в манерность. Обратим внимание на некоторые стилистические моменты, связанные непосредственно с интонированием. Например, нисходящие ходы на терцию в конце попевок характеризуют типичную интонацию норвежской народной мелодики и, соответственно, григовский стиль. Кроме того, одним из наиболее характерных приемов народного скрипичного музицирования, использованных Григом в «Романсе», являются мелодические задержания. Эта излюбленная Григом интонация широкого вздоха встречается во многих его произведениях, чаще — в моменты большого эмоционального подъема.

В срединном эпизоде звучит бойкий наигрыш крестьянского танца под названием халлинг. Народная жанровая тема выводит из созерцательности в живую действительность. Плясовой тон задается упругим синкопированным ритмом в партии фортепиано, а подчеркнутые четверти, чередуясь с рассыпчатыми шестнадцатыми, раскачивают и заводят общее настроение. Следует отметить, что это единственный фольклорный образ во всем произведении. В репризе в бемольной тональности свежо и по-новому звучит первая тема.

Третья часть *Allegro animato* вырастает из pp второй части сонаты мерцающими фигурациями фортепиано. Тем самым образуются драматургическая связь между частями цикла. Своеобразная форма финала близка методу вариантных преобразований. Отсутствие разработки компенсируется широким вариантным развитием главной темы (минор и мажор). Эту форму можно трактовать и как рондо-сонату: мажорный вариант главной темы играет роль побочной партии, а новая тема — эпизода. Образная сфера выдержана в одном концептуальном ключе, где упругая, энергичная главная тема наполнена волевой решимостью, а ли-

рическая тема эпизода олицетворяет патриотические чувства любви к родине. Композитор развернул перед нами масштабную массовую сцену, раскрыл возможности инструментов.

Мы уверены, что знания, умения и навыки, полученные в период освоения данного произведения, позволят обучающимся проникать в образную сферу крупномасштабных камерно-инструментальных сочинений, выстраивать протяженные драматургические построения, пользоваться большим арсеналом исполнительских средств.

Список литературы

1. Левашева, О. Е. Эдвард Григ: очерк жизни и творчества / О. Е. Левашева. – Москва : Гос. муз. изд-во, 1962. – 812 с.

УДК 793.7

С. И. Корякина

преподаватель
Детской школы искусств ЧГИК

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРЫ-ДРАМАТИЗАЦИИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДШИ

Наиболее развитой формой игры принято считать ролевую, которая помогает участникам не только освоить окружающий мир и взаимоотношения в нем, но и обогатить эмоциональную сферу личности. Игры вырабатывают наблюдательность, дают знания и даже известную критичность к своим и чужим поступкам. Игра ничем не отличается от обучения, от учебного процесса [2, с. 7]. Сюжеты берутся из действительности. Советские психологи Л. С. Выготский и Д. Б. Эльконин подчеркивают творческий характер ролевой игры, который позволяет выявить способности ребенка и развивать их до уровня дарований [1, с. 5–7].

Игры-драматизации – это творческие театральные игры, в которых с помощью таких выразительных средств, как интонация, мимика, жест и слово разыгрываются определенные литературные

произведения. Дети не только знакомятся с содержанием произведения, но и учатся глубоко чувствовать события, взаимоотношения между героями. В играх-драматизациях отчётливо проявляются:

- стремление воссоздать характер героя произведения (я – не я, а совсем другой человек; важно знать его специфические качества, так как они определяют манеру поведения);
- момент партнерства (инициатива партнера должна быть всегда встречена активно, иначе не получится контакта);
- импровизация (не только словесная, но и действенная);
- эмоциональность (вялого партнёра необходимо «расшевелить»);
- самоконтроль (играющий роль («не я» в театральной игре) постоянно помнит и оценивает двойственность своего состояния);
- формирование способностей, ранее у детей не наблюдавшихся.

Игра-драматизация, как выяснилось, способна оказать на личность ребёнка более сильное воздействие, нежели обычная ролевая игра, способствуя развитию фантазии, воображения, памяти, всех видов творчества (художественно-речевого, музыкально-игрового, танцевального, сценического). Важнейшим при этом является готовность к пониманию действий (игры) другого человека.

Из игры можно понять, как дети представляют себе мир взрослых, увидеть, как они живут, демонстрируют свои эмоциональные переживания, иначе говоря, игра для ребенка – средство самовыражения [3, с. 128]. Игра-драматизация нужна для того, чтобы усвоить позицию, эмоции другого человека. Развивая воображение ребёнка в игре, его «пробовательную» реакцию, ориентирующую на новое, можно формировать не только умственное развитие, технику и оригинальность выполнения, но и чуткость к происходящему [3, с. 9]. Переход к выполнению роли в игре связан с двумя условиями: отнесением не одного, а ряда действий к одному персонажу (мама кормит дочку, купает, укладывает спать, чи-

тает, гуляет с ней) и перенесение роли персонажа, который задан в сюжете игры, на себя.

Творческим играм детей надо учить, равно как и возможностям, открывающимся в игре. Д. Б. Эльконин справедливо замечает, что детям остро недостает самостоятельной игровой деятельности, домашние игры не могут заменить коллективные с их неисчерпаемыми возможностями воссоздания самых разных ситуаций. Поэтому на занятиях по предмету «Основы актерского мастерства» используются игры-драматизации. Выделим следующие их этапы:

1. Выбор конкретного литературного произведения (сказки, рассказа, истории) для чтения;
2. Прочтение преподавателем выбранного произведения либо придумывание детьми конкретной истории на заданную тему;
3. Определение характера героев;
4. Обсуждение характеристики действий героев;
5. Формулирование вопросов по сюжету;
6. Разыгрывание этюдов с использованием импровизированного текста или текста автора;
7. Подготовка реквизита.

Благодаря играм-драматизациям обучающиеся развивают воображение и фантазию, внимание, нестандартность мышления, учатся применять на практике сюжетные игры на заданную тему, формируют навыки коллективной работы, развивают творческую самостоятельность в передаче образа, а также осваивают выразительный язык театрально-исполнительской деятельности. В процессе игрового занятия обучающиеся выполняют творческие задания, театральные этюды и упражнения. Результаты показывают, что ролевая игра особенно чувствительна к сфере человеческой деятельности, труда и отношений между людьми и что основным содержанием роли, которую берет на себя ребенок, является воспроизведение именно этой стороны действительности.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Москва : Просвещение, 1967. – 254 с.
2. Стуль, М. П. Творческие игры и театрализованные упражнения в школьном классе / М. П. Стуль. – Челябинск, 1991. – 72 с.
3. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

УДК 793.31

Н. Ю. Кособуцкая

доцент кафедры педагогики хореографии,
кандидат культурологии

СОВРЕМЕННОСТЬ УРАЛЬСКОГО ТАНЦА В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИОННОГО ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ

Мы часто не задумываемся над словами «традиционно это исполняется под старинный аккомпанемент» или «по традиции необходимо произвести следующие действия». Мы легко апеллируем к традициям, когда не находим объяснение некоторым фактам, рассматривая их с исторической, культурологической, философской точек зрения, находя интерпретации в литературе, искусстве. В различных трудах понятие и содержание, методологическая роль традиции приобретают зачастую противоположные значения, что связано со спецификой предметного подхода, субъективным отношением к проблеме традиции, спецификой ассоциаций. Слово «традиция» используется весьма широко: под нею понимают все, что так или иначе связано с прошлым общества и с его помощью объясняются факты и закономерности, существующие в нем [10].

Известный польский социолог Ежи Шацкий утверждает, что «традиция не тождественна историческому сознанию, но представляет собой его особую разновидность, связанную с преобра-

зованием неоднозначных фактов прошлого в однозначные ценности настоящего» [9, с. 434]. Психолог Гюстав Лебон объясняет сущность понятия следующим образом: «В традициях выражаются идеи, потребности и чувства прошлого расы, в них заключается синтез расы <...> Без традиций не может быть ни национальной души, ни цивилизации...» [5, с. 47–48]. Этнографы видят в традиции способ существования культуры [8, с. 56.]. Не знания о мире, но коллективный опыт деятельности – вот что накапливает, схематизирует и передает от человека к человеку, от поколения к поколению традиция. Традиция есть некое связующее звено между культурным наследием и творчеством, осуществляющее не только преемственность культур, но и их диалог [8, с. 56.].

Элементы культурного наследия в искусстве хореографии (эстетические принципы, композиционные приемы, художественный язык и формы искусства прошлого), переходящие от одного поколения к другому, оставляют за собой значение традиции [7, с. 13]. Тогда, когда танец продолжает существовать в настоящем, благоприятствовать состоянию сакрализации, способствовать развитию искусства в последующие эпохи, он будет называться традиционным.

Традиционные свойства уральского народного танца отвечают жизненной суровости природных и производственных условий региона. Национальный колорит (татары, башкиры, марийцы, коми-пермяки), своеобразная манера исполнения (неистощимая жизнерадостность, строгое целомудрие, скромность поведения, искреннее веселье), оригинальная тематика плясок (от лирики до сатиры), развернутые обрядовые и малые танцевальные формы (игровые хороводы, старинные и современные кадрили, кадильные пляски) – это неиссякаемые признаки танцевального наследия Урала. Они актуализируются в моменты непрерывного творческого взаимодействия поколений [4].

Уральские пляски большей частью групповые – избувые. Обычно парни и девушки плясали не все сразу, а группами,

насколько позволяло помещение [там же, с. 9]. В старом народном танце нет ничего грубого, развязного, разухабистого; напротив, исполнители, танцующая, сдержанны, полны чувства достоинства, взаимно вежливы, обходительны [там же, с. 10]. Его можно рассматривать как исключительный материал в процессе формирования эстетических ориентиров (при взаимодействии исполнителей в танцевальной композиции), предоставления образцов этических норм поведения (с точки зрения гендерной позиции в коллективе), действенных поступков в обществе.

Амбициозность сегодняшнего времени, его разнообразие, экстраполяция современной хореографии на традиционную культуру настораживают. Но мы интуитивно неизменно склоняемся к традиционному поведению, близкому подсознательно, обеспечивающему уверенную и осмысленную позицию в дальнейшем. Благодаря традиции, мы «переносим в будущее образы прошлого, продолжающие неосознанно формировать наше сегодняшнее понимание» (П. Хаттон). Новизна и современность уральского танца – в его применении. Образец традиционной пляски или локальное использование какого-либо из ее признаков: танцевальной формы, количественного состава участников, композиционных рисунков и «коленец» – позволяют проникнуться эпохой этнической хореографии и априори зафиксировать модель в своем сознании.

Остановимся на танцевальной форме малой пляски. Проблема сегодняшнего времени – в несоответствии в коллективах художественной самодеятельности количества участников: юношей и девушек. Гендерный дисбаланс приводит к некоторому искажению освоения практической части хореографического материала. Часто, изучая «образцы», девушки становятся исполнителями партии ребят. В репетиционном процессе это практикуется, но для демонстрации цельной танцевальной композиции на сцене в концертной конкурсной программе такой вариант неприемлем.

Теряются этническая правда, эстетические ценности, исторический смысл.

Обращаясь к «малой» группе пляски, мы экстраполируем обычную (от слова «обычай») модель демонстрации народной хореографии. Малые ансамблевые формы – это плясовые миниатюры, с малым числом действующих лиц, от трех до пяти исполнителей [2, с. 396]. По классификации Г. Ф. Богданова, предложенной им в работах по русскому танцу, пляска будет нести либо обрядовые, либо бытовые, либо сценические свойства. Приведем примеры всех трех и выделим индивидуальность каждого. Так, к первому из них относится обряд «ряжения», он уходит своими корнями в языческую эпоху. «Русские люди рядились медведем и козой не случайно: эти животные еще с языческих времен были связаны у славян с культом плодородия – олицетворяли благополучие. Медведь считался магическим животным, и народ верил в его чудесную силу» [3, с. 32]. Яркими представителями выступлений с переодеваниями являлись скоморохи. Они «принимали участие в обрядах, выступали на ярмарках, в деревнях и городах. Скомороший «глум» имел острый социальный смысл [2, с. 398]. Т. А. Устинова довела хореографическую картину «Ряженные» до сценического образца (музыка В. Хватова). В нескольких танцевальных эпизодах через призму традиционной пляски продемонстрирована неприглядность человеческих слабостей, пороков. В постановке две части, в каждой из которых по два фрагмента («Пляска Петухов», «Пляска Девушки с Петухами» и «Пляска Медведя и Зайца» и «Пляска Козы и Журавля» соответственно). Форма обряда («ряжение», своего рода «карнавал», «маскарад», «шоу-представление») привлекает учащихся. Выполняя интегративную и презентационную функции через игру, инсценирование, ролевое трактование с переодеванием, традиция реактивирует интерактивный метод обучения. Ревалоризация (*переоценка ценностей*) материала в процессе практических занятий формирует интерес к образованию, увеличивает потенциал самообразо-

вания, развивает творческую фантазию и увлеченность. По нашему мнению, именно такой подход может привести к продолжению художественного начала традиции, к ее новой интерпретации, интегрированной в современную культуру.

Следующее направление – бытовой танец, танец-игра. Г. Ф. Богданов в книге «Традиционная русская народная хореография» к малым сценическим формам относит «Страховскую кадрили». Записана она в деревне Страхово Заокского района Тульской области [2, с. 398]. «Игры парами и тройками» были широко распространены. Во время весенне-осенних сельскохозяйственных работ наличие мужчин на «гуляньях» и «вечерках» не позволяло всем девушкам танцевать попарно (в паре). Чтобы не обидеть девушек, парень приглашал двоих. Иногда приходилось обходиться без кавалеров. В этом случае исполнительницы, находящиеся в тройках посередине, становились ведущими [2, с. 398].

Групповая пляска «В три пары» – еще один пример бытовой хореографии (материал записан в селе Остроленко Нагайбакского района Челябинской области). В традициях этнической группы, проживающей на этой территории, переплелись обычаи татар и русских казаков, сложилась самобытная танцевальная культура. «В три пары» танцевали еще в послевоенное время на вечеринках («аулаках»). «Аулаков» было несколько в селе, молодежь распределялась по возрасту, по компаниям, интересам. За вечер «В три пары» танцевали много раз, чередуя с исполнением одиночных плясок. Ее «вели» два парня, умеющие хорошо танцевать. Гармонист играл. Парни по очереди приглашали девушек. Выбирали понравившуюся и перед ней притопывали, активно танцевали, показывая себя, тем самым вызывая в центр. Выходили четыре девушки [6]. Танец исполнялся двумя «тройками», а по названию – «в три пары». Имплиcitная хореографическая форма относится к группе плясок «Шестера» и является неординарным предикатом для отображения народной хореографии Южного Урала в образовательной практике. Используя данный образец,

мы реанимируем и теоретический материал по хореографическому традиционному наследию. Исполнитель русской бытовой пляски, как пишет известный фольклорист и этнограф П. Г. Богатырев, «импровизируя и создавая новые варианты, безошибочно и строго следует нормам традиционного стиля, идущего от отцов и дедов» [1, с. 393].

Интеграция бытового танца в современную культуру приемом «сценизации» осуществлена исследователем и балетмейстером О. Н. Князевой и зафиксирована в ее книге «Танцы Урала». «Шестера» – «кадрильная пляска, бытующая во многих районах Урала; она записана в Покровском районе Свердловской области. Стремительная, жизнерадостная, энергичная пляска, в ее композиции шесть фигур, исполняемых под шесть различных мелодий, участвуют шесть исполнителей: 4 девушки и 2 парня, отсюда и название: «Шестера» [4, с. 60]. На больших гуляньях пляшут несколько групп (из шести человек), так что общее число участников не ограничивается [3, с. 151]. Вариативная гибкость групповых комбинаций в танце – один из современных композиционных приемов в хореографии.

Традиционность в количественно-гендерном сочетании оставляет за танцевальным наследием право обращения к нему как историческому прошлому, фундаментальному истоку, на котором держатся бытовые хореографические традиции. Это наша национальная память, любовь к искусству, к прошлому своего народа, духовное родство поколений [2, с. 356], в этом современность и будущее нации. Приводя примеры обрядовой, бытовой, сценической хореографии, используя один из признаков выразительного средства (форма малый ансамбль), мы акцентируем внимание на актуальности современности традиционной народной пляски, своевременности ее демонстрации и популяризации в бытовых, социально-культурных действиях и мероприятиях, а также в качестве иллюстративного материала на практических занятиях по народной хореографии. Это может быть альтерна-

тивной формой сохранения традиционности при гендерном несоответствии состава юношей и девушек в студенческих группах образовательных учреждений.

Таким образом, мы видим традиционность уральского народного танца – в консервативности количественного состава исполнителей, его современность – в модернизационной подаче, новом ощущении, новой стилистике, но в исконном прочтении с почтением отношением к прошлому.

Список литературы

1. Богатырев, Б. Г. Вопросы теории народного искусства / Б. Г. Богатырев. – Москва : Искусство, 1971. – 383 с.
2. Богданов, Г. Ф. Традиционная русская народная хореография: жанры, формы, композиции (от истоков до начала XX века) / Г. Ф. Богданов ; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – Москва : МГУКИ, 2014. – 444 с.
3. Климов, А. А. Основы русского народного танца : учебник / А. А. Климов ; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – 3-е изд. – Москва : МГУКИ, 2004 – 320 с.
4. Князева, О. Н. Танцы Урала / О. Н. Князева. – Свердловск : Свердл. кн. изд-во, 1962. – 60 с.
5. Лебон, Г. Психология масс / Г. Лебон // Лебон Г. Психология масс : избр. тр. – Самара, 1998. – С. 47–48.
6. Мартынова, Н. Э. Народная традиционная хореография Южного Урала : репертуар. сб. / Н. Э. Мартынова ; Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – Челябинск, 2013. – С. 56–59.
7. Нестеров, В. К. Русский народный танец / В. К. Нестеров. – Москва : Соврем. муз., 2010. – 470 с.
8. Праздников, Г. А. Традиция как диалог культур / Г. А. Праздников // Советская этнография. – 1981. – № 2. – С. 56–59.
9. Шацкий, Е. Утопия и традиция / Ежи Шацкий ; общ. ред. и послесл. В. А. Чаликовой. – Москва : Прогресс, 1990. – 454 с.
10. Мурахтанов, А. В. Понятие традиции в социальных науках: содержание, структура, значение / А. В. Мурахтанов, Т. Л. Воротилина. – URL: [http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik/99990195_West_pravo_2002_1\(5\)/B_6.pdf](http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik/99990195_West_pravo_2002_1(5)/B_6.pdf) (дата обращения: 27.01.2020).

ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ЧЕЛЯБИНСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Челябинская учительская семинария учреждена в 1910 г., в 1922 г. преобразована в Челябинский педагогический техникум, получивший в 1936 г. название Челябинское педагогическое училище, а в 1996 г. – Челябинский государственный педагогический колледж № 1.

Музыка, как учебный предмет в подготовке учителя, всегда занимала особое место в учебных планах данного учебного заведения на протяжении всей истории его существования. Особое место музыкальная специализация обрела сразу после Великой Отечественной войны в 1947 г. – было организовано музыкальное отделение Челябинского педагогического училища, которое продолжило лучшие традиции музыкантов-предшественников. Они были профессионалами с высокой культурой, эрудицией и огромным творческим потенциалом, что, несомненно, определило новую духовность, благотворно повлияло на атмосферу всего учебного заведения. Организатор и первый классный руководитель – Константин Николаевич Свидерский, известный в стране музыкант, вокалист (54 оперных партий в активе), оперный режиссер, общественный деятель, работавший в училище с 1937 г. В свое время Константин Николаевич окончил класс драматического баритона Московской консерватории. Как оперный режиссер в 1920–1930-е гг. он осуществил в Москве и Симферополе постановку оперных спектаклей «Дубровский», «Жидовка», «Борис Годунов», «Демон», «Евгений Онегин», «Кармен», «Травиата», «Фауст», «Красная Шапочка», «Царская невеста», «Флория Тоска».

Первые преподаватели музыкального отделения были личностями самобытными, неординарными: Люсьена Марковна Гуревич, Нина Андрияновна Потанина (класс вокала), Зиновий Давыдович Дорфман, Лев Моисеевич Катсон (класс скрипки), Нина Васильевна Кривошеина (класс фортепиано), Яков Давыдович Файер, Федор Евграфович Крылов (класс домры), Юлий Михайлович Словцов (музыкально-теоретические дисциплины). Названия учебных заведений, значившиеся в их документах об образовании, перечни изученных предметов и сегодня поражают воображение педагогов-музыкантов, являя собой весь спектр самых знаменитых учебных заведений царской России и Советского Союза: Московское синодальное училище, Придворная певческая капелла, духовные семинарии, Московский музыкально-педагогический институт им. Гнесиных, Петербургская, Ленинградская, Киевская, Московская, Одесская, Уральская консерватории. Тем не менее специалистов-музыкантов не хватало. Для усиления педагогического состава, проведения занятий приглашались преподаватели Челябинского музыкального училища: Василий Степанович Дорохов (дирижерско-хоровой класс), Константин Петрович Таврин (класс вокала).

Занятия на первом курсе музыкального отделения в составе 30 учащихся начались с 1 октября 1947 г. На следующий учебный год было принято 60, далее принимали только по 30 человек. Основным музыкальным инструментом для учащихся, не имеющих музыкальное образование, являлась скрипка или домра. Практиканты проводили уроки под скрипку, домру и фортепиано. Первый выпуск состоялся в 1951 г.

С первых дней основания отделения повышение общей и музыкальной культуры являлось основным направлением в воспитательной работе. Преподаватели не только знакомили учащихся с лучшими образцами классической симфонической музыки, но и принимали самое деятельное участие в распространении филармонических абонементов. Выпускники первых лет работа-

ли по распределению не только в Челябинской области, но по приказу Министерства просвещения направлялись в Норильск, Благовещенск, Владивосток, позднее – в Курган, Пермь, Амурский, Алтайский край, в Катайское, Батайское и Мишкинское педагогические училища. Выпускники музыкального отделения в качестве преподавателей на школьном и пионерском отделениях училища развивали лучшие традиции музыкального отделения, тем самым обогащая духовный мир будущих учителей начальных классов, приобщая их к творчеству.

Период конца 1960 – начала 1970-х гг. характеризовался значительным обновлением педагогического состава. Музыкальное отделение пополнилось молодыми специалистами – выпускниками Свердловского, Куйбышевского, Целиноградского, Московского педагогических институтов. Вернулись и бывшие выпускники музыкального отделения, получившие высшее образование, среди которых выделялась Светлана Николаевна Булгакова, проработавшая в колледже с 1968 по 2006 гг. преподавателем хорового класса, дирижирования, хоровой практики, хорового ансамбля. Завершили педагогическую деятельность ветераны отделения: Л. М. Гуревич, Ч. П. Шайкевич, Н. Г. Гусев, Е. А. Константинов, Б. М. Слободин, Г. В. Сагайдак, С. С. Поляков, Н. А. Мицкевич, Н. А. Соколянская, Н. И. Токарь, Л. И. Балаклеец, Л. А. Мотрохина. С уходом струнников Г. Л. Каневского и Я. Д. Файера окончательно основными инструментами в подготовке учителя музыки стали фортепиано и баян, дополнительными – домра и балалайка.

Период кадрового обновления коллектива преподавателей совпал с появлением новой Концепции и программы Д. Б. Кабалевского, с активным поиском путей совершенствования музыкального воспитания в школе, переосмыслением содержания и целей уроков музыки. Первыми инициаторами внедрения программы Д. Б. Кабалевского в школах города и области, ее пропагандистами стали выпускники и преподаватели музыкального от-

деления. В середине 1970-х гг. в дипломах выпускников по-новому прозвучала профессия: не «Учитель пения», но «Учитель музыки средней школы, музыкальный руководитель детского сада». По существу, основная квалификация – учитель музыки основной школы (1–8 классы) и одновременно музыкальный руководитель ДООУ – уже тогда, в середине 1970-х гг., отвечала требованиям дня в решении задачи подготовки полифункционального и профессионально мобильного специалиста. Это было время, когда с приходом к руководству директора М. Ф. Лусниковой в 1975 г. изменился масштаб всех традиционных направлений в работе училища. При новом руководителе все разрозненные внеклассные мероприятия вошли в стройную систему воспитательной работы. Училище стало базовым по Урало-Сибирской зоне и неоднократно занимало первые места в соцсоревновании.

В 1985 г. существенно выросла материально-техническая база музыкального отделения: были оборудованы 4 аудитории для групповых и 22 кабинета для индивидуальных занятий, закуплены комплекты новых музыкальных инструментов, произошло значительное пополнение фонда нотной и методической литературы. После всероссийской инспекции Министерством просвещения системы музыкально-педагогических учебных заведений – вузов, училищ, отделений – музыкальному отделению Челябинского педагогического училища № 1 была дана высокая оценка по многим параметрам: отличная учебно-материальная база; современное оформление кабинетов и отделения в целом; четкое планирование работы разных видов; наличие методических разработок по актуальным темам; совершенствования учебно-воспитательного процесса; новые формы внеклассной работы; большая музыкально-просветительская деятельность коллектива и ее результативность (49 лекций-концертов, из них 25 для детской аудитории); создание музыкальных лекториев при кабинетах, работа университета музыкальных знаний при базовой школе, а также активное

участие преподавателей в концертной деятельности в городе и области (выступления на радио, телевидении).

В перестроечное десятилетие коллективу удалось не только сохранить, но и преумножить научно-методический потенциал. В конце 1990-х гг., с введением в действие Государственного образовательного стандарта общего образования, с учетом динамики социокультурных процессов в обществе, программа подготовки по основной квалификации была дополнена специализациями: педагог начальной инструментальной подготовки (фортепиано) и педагог-организатор детского вокального ансамбля. Введены новые предметы («Музыкальная психология», «Музыкальная педагогика») и факультативы, способствующие формированию профессиональных качеств современного учителя музыки («Синтезатор», «Джазовая импровизация», «Актёрское мастерство»). Опыт работы преподавателей по проблемам музыкального воспитания широко известен не только в Челябинской области. Их авторские технологии получили высокую оценку на вузовских научно-практических региональных, международных конференциях и опубликованы в научных сборниках вузов Челябинска, Москвы, Екатеринбурга. Решая проблемы преемственности в подготовке педагогических кадров, музыкальное отделение много лет осуществляло сотрудничество с кафедрой «Музыкальное образование» и кафедрой хорового дирижирования Челябинского государственного института культуры.

Преподаватели отделения одними из первых в колледже (с 2000 г.) начали разработку информационно-технического обеспечения учебного процесса, внедрение в педагогический процесс методов, позволяющих достигнуть качественно нового уровня образования. Ими созданы электронные УМК дисциплин дирижёрско-хорового цикла, авторские электронные хрестоматии и учебники, нотные репертуарные сборники. Студенты музыкального отделения неоднократно становились лауреатами и дипло-

мантами российских, межрегиональных конкурсов исполнительского мастерства по специальным дисциплинам.

В успешном развитии колледжа видится большая заслуга преподавателей музыкального отделения. Несмотря на сложное время, коллектив продолжает воспитывать будущих учителей музыки, сохраняя традиции Творчества, постоянного Поиска, преданности Профессии.

УДК 796.0

В. И. Кравчук

профессор кафедры физической культуры,
кандидат педагогических наук, профессор

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА И ЕЕ КОМПОНЕНТЫ

Целью физического воспитания в вузе является формирование физической культуры личности студента. В педагогическом словаре физическая культура личности определяется как «...самореализация человека в развитии его духовных и физических способностей (сил) посредством физкультурной деятельности в связи с освоением, созданием, поддержанием, а при необходимости и восстановлением ценностей в сфере физкультурного совершенствования человека, имеющих самоценный характер и актуализирующихся в его жизнедеятельности» [3, с. 124].

В современной концепции физической культуры указывается, что основным содержанием этой сферы культуры является процесс социализации и «окультуривания», социокультурной модификации тела (телесности, телесного бытия) человека [4, с. 149]. Она связана с физическим состоянием людей, которое «входит в физическую культуру как специфический элемент культуры лишь в той мере и в том отношении, в каких оно вплетено в социальную жизнедеятельность и является культурной

ценностью [там же]. В зависимости от того, какая ценность тела (или комплекс ценностей) служит ориентиром для личности и определяет его отношение к телу, поведение и образ жизни, выделяют инструментальную и гуманистически ориентированную ценностные модели физической культуры [4, с. 151].

Физкультурное образование и воспитание включают в себя процесс формирования физической культуры личности студента посредством освоения ее ценностного потенциала. При этом, как отмечает Л. И. Лубышева (один из авторов современной концепции физической культуры и физкультурного воспитания), «основными показателями физической культуры как свойства личности являются: забота человека о своем физическом состоянии, умение эффективно применять средства физического воспитания, «физкультурная ментальность» человека, уровень знаний в области физической культуры, готовность оказать помощь другим людям в их оздоровлении и физическом совершенствовании» [1, с. 84].

Известный теоретик А. М. Максименко определяет физическую культуру личности «как реальную физкультурно-спортивную деятельность конкретного человека, мотивом которой является удовлетворение его индивидуальных интересов и потребностей в физическом самосовершенствовании» [2, с. 14]. Автор считает, что основными признаками личной физической культуры являются: 1) систематические занятия физическими упражнениями для физического самосовершенствования; 2) специальные физкультурные знания, применяющиеся на практике; 3) владение определенными двигательными умениями и навыками; 4) владение организационно-методическими умениями для проведения своих самостоятельных физкультурно-спортивных занятий.

Физкультурная образованность человека рассматривается как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих планировать и реализовывать личные физкультурные программы.

Физическая культура является условием реализации личностного потенциала. Она определяется нормами, ценностями, смыслами личности студента в видах деятельности по развитию и оптимальному функционированию телесности. Это проявляется в ценностном отношении к своему здоровью, образу жизни, физкультурно-спортивной деятельности.

В структуре физической культуры личности выделяют следующие компоненты: мотивационно-ценностный (мотивы, ценностные ориентации, цели, установки как готовность к определенной активности, смыслы), операциональный (знания, умения, навыки), эмоционально-волевой (эмоции, волевые усилия как особая активность по мобилизации всех своих возможностей), практико-деятельностный (качества личности, опыт, отражающие компетентную готовность к систематической физкультурно-спортивной деятельности и здоровому стилю жизни). Необходимо отметить взаимосвязанность и взаимообусловленность всех компонентов структуры.

Основой формирования физической культуры личности студента является его ценностное отношение к процессу образовательно-воспитательной деятельности по данной дисциплине в единстве всех ее компонентов.

Результатом образовательного процесса по физической культуре в вузе является формирование физической культуры личности студента, которая обеспечивает жизненно важные для него ценности [5, с. 37]. Физкультурное образование ориентирует студентов на осознание здоровья как важного жизненного преимущества, условие его личностной и профессиональной самореализации.

Таким образом, физическая культура студента как его качественная характеристика позволяет оптимально использовать физические и духовные возможности. Условием становления личности студента является достижение субъектности (субъект как творец, преобразователь собственной жизни, стремящийся к самореа-

лизации, саморазвитию, самоопределению). Уровень сформированности физической культуры студента определяется при проведении итогового контроля, где учитываются его самоопределение и практическая результативность по разделам программы.

Список литературы

1. Лубышева, Л. И. Социология физической культуры и спорта : учеб. пособие / Л. И. Лубышева. – Москва : Издат. центр «Академия», 2004. – 240 с.
2. Максименко, А. М. Теория и методика физической культуры / А. М. Максименко. – Москва : Физ. культура, 2005. – 532с.
3. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.] ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – Москва : Издат. центр «Академия», 2008. – 352 с.
4. Столяров, В. И. Концепция физической культуры и физкультурного воспитания (инновационный подход) / В. И. Столяров, И. М. Быховская, Л. И. Лубышева // Хрестоматия по социологии физической культуры и спорта. – Москва : Физ. культура, 2005. – Ч. 1. – 448 с.
5. Физическая культура : учебник / под ред. М. Я. Виленского. – 2-е изд., стер. – Москва : КНОРУС, 2013. – 424 с.

УДК 378

А. Б. Кузнецов

заведующий кафедрой информатики,
кандидат педагогических наук, доцент

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАГИСТРОВ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Процессы информатизации общества сегодня носят глобальный характер. В последние годы большое внимание в развитых странах уделяется тем информационным технологиям и системам, которые дают существенную экономию социального времени за счет обеспечения удаленного оперативного доступа к

социально значимым информационным ресурсам. При этом информационные технологии являются неотъемлемой частью практически во всех сферах жизнедеятельности человека, как в быту, так и в профессиональной деятельности. И это уже не просто дань моде, а насущная необходимость в автоматизации и оптимизации всех возможных видов информационной деятельности человека с использованием современных информационных технологий, которые стали неотъемлемой частью информационной культуры общества. Владение информационными технологиями является необходимостью для любого гражданина информационного общества, чтобы он оставался полноценным его членом, мог пользоваться услугами в этом обществе и осуществлять любой вид деятельности наиболее эффективным образом как для самого гражданина, так и для общества в целом. Именно поэтому дисциплины «Информатика» и «Информационные технологии» обоснованно являются базовыми практически в любом учебном плане по любому направлению подготовки как на уровне бакалавриата, так и при подготовке магистров.

Новая «двухуровневая» парадигма (бакалавриат – магистратура) практически реализуется в российском высшем образовании сравнительно недавно (с 2011 г.). С этого времени в стране стала формироваться нормативная база, а в вузах накапливаться опыт осуществления образовательной деятельности в рамках такой системы. На сегодняшний день выделяется целый пласт проблем в подготовке магистров, которые можно рассматривать как с управленческой точки зрения [3], так и в содержательной плоскости, в рамках организационно-методических вопросов.

Наиболее общей организационно-методической проблемой, с которой сталкиваются практически все преподаватели как общеузовских дисциплин, так профессиональных, – это разграничение содержания этих дисциплин по уровням подготовки бакалавров и магистров. И, казалось бы, что проще: на уровне бакалавриата закладываем основы предмета, а на уровне магистрату-

ры – углубляем и расширяем знания и навыки по мере возможности. Но, во-первых, сегодня набор в магистратуру практически всегда бывает неоднороден с точки зрения базовой подготовки будущих магистрантов (по направлениям подготовки на уровне бакалавриата), т.е. поступить в магистратуру могут не только те, кто получил профильное образование на уровне бакалавриата, но и те, кто получил образование не по профилю выбранного для поступления в магистратуру направления. Например, степень бакалавра он получил, обучаясь на консерваторском факультете по направлению «Музыкальное образование», а в магистратуру поступает на культурологический факультет по направлению «Социально-культурная деятельность». Такая ситуация может быть использована будущими магистрантами в том числе и для переподготовки по нужному направлению, но уже на другом уровне.

Во-вторых, уровень освоения будущими магистрантами программ бакалавриата в рамках списка дисциплин учебного плана может значительно отличаться друг от друга, в особенности, если они заканчивали разные вузы. Например, в учебном плане бакалаврской подготовки могут отсутствовать некоторые профильные или общеобразовательные дисциплины по причине того, что их наличие явно не было прописано в федеральном образовательном стандарте высшего образования по данному направлению. Это может привести к отсутствию необходимой базы для углубления и расширения знаний и навыков в рамках магистерской подготовки. И если для профильных дисциплин это, наверное, можно хоть как-то компенсировать введением в учебный план дополнительных для выравнивания полученных знаний и навыков (и то не всегда!), то для общеузовских такую корректировку необходимо предусматривать уже в рамках самого курса.

Еще одна насущная проблема, возникающая в процессе организации обучения магистров очной формы обучения, – это работающие магистры, те, кто на момент поступления уже работали или стали работать, параллельно обучаясь. Это означает, что

посещать занятия днем они фактически не могут, а перевод занятий в расписании на вечернее время не всегда получается сделать в вузе, так как они являются студентами именно очной формы обучения. При этом количество желающих обучаться в магистратуре (да и количество бюджетных мест в ней) в 2–3 раза меньше, чем на бакалавриате, а значит и конкуренция выше. И в условиях рыночной экономики в целях борьбы за абитуриента, расширения зоны влияния и решения ряда описанных выше проблем многие вузы, в том числе и институты культуры, все чаще вынуждены прибегать к нетрадиционным формам обучения, одной из которых, наиболее востребованной на сегодняшний день, является дистанционное обучение. Виды дистанционного обучения известны и применяются достаточно давно, как например, «кейс-технологии», но на основе сетевых компьютерных технологий дистанционное обучение начало развиваться сравнительно недавно – с начала 2000-х гг.

Использование элементов дистанционного обучения, действительно, может отчасти помочь решить или значительно уменьшить проблему, связанную с работающими магистрантами. Кроме того, не всегда нужно для этого использовать полноценную систему дистанционного обучения (Moodle, Mirapolis LMS и т. п.). Так, в Челябинском государственном институте культуры для дистанционного взаимодействия с магистрами вот уже несколько лет используется портал Microsoft Office365 с соответствующими сервисами на основе: облачного хранилища OneDrive, записной книжки для занятий OneNote, средств коммуникации в виде почтового клиента Outlook, системы онлайн-обучения Elearning365.ru и некоторых других приложений. Приложения данного портала отчасти поддерживают также средства для инклюзивного образования, в частности, для лиц с ограниченными возможностями здоровья по зрению.

Лица, окончившие магистратуру, должны быть готовы как к преподавательской, так и к научно-исследовательской деятельно-

сти по своему направлению подготовки. Большинство федеральных образовательных стандартов высшего образования по магистратуре предусматривают в качестве основных ведущих видов профессиональной деятельности научно-исследовательскую и педагогическую. Умение эффективно использовать при этом соответствующие информационные технологии и программные средства является важным этапом подготовки к указанным выше видам деятельности. В Челябинском государственном институте культуры в процессе подготовки магистрантов к научно-исследовательской деятельности по дисциплине «Информационные технологии в науке и образовании» предусматривалось участие в учебной научной видеоконференции на основе использования облачного сервиса TrueConf Online. При этом магистрант не только учится писать текст доклада, но и выступать с ним дистанционно, демонстрируя подготовленную заранее по этому докладу презентацию.

В рамках этой же дисциплины в процессе подготовки магистрантов к педагогической деятельности разбирались теоретические и практические основы создания и использования курса дистанционного обучения на базе системы онлайн-обучения Elearning365.ru при входе с уже настроенной учетной записью на портал Microsoft Office365. Магистранты, используя разные учетные записи, могли опробовать средства, которые предоставляются как студентам, так и преподавателям в этой системе. При этом, как преподаватели они не только самостоятельно «с нуля» создавали и наполняли учебный курс с использованием предоставленных им учебных материалов, но и самостоятельно по специально подготовленным методическим материалам отрабатывали методические приемы и принципы создания тестовых заданий разных типов, а также знакомились с методикой их оценки в рамках используемой системы онлайн-обучения Elearning365.ru. К сожалению, именно это приложе-

ние оказалось наименее приспособленным к использованию в рамках инклюзивного образования.

Конечно, полноценная система для дистанционного обучения (СДО) является более предпочтительным вариантом и как важный элемент автоматизированной системы управления высшим учебным заведением (АСУ ВУЗ) [1; 2; 4; 5]. Интеграция СДО с АСУ ВУЗ, а также поддержание облачных сервисов уже предполагает, что в вузе процесс информатизации и компьютеризации учебного процесса находится на достаточно высоком уровне реализации. Все это, как показывает практика, позволит решить часть описанных в статье организационно-методических проблем для образовательных программ разного уровня подготовки.

Список литературы

1. Butsyk, S. V. The problem of the construction of an automated control system in a russian higher-education institution / S. V. Butsyk, R. V. Kolbin, A. A. Ruzakov // Scientific and Technical Information Processing. – 2016. – Т. 43. – № 3. – Р. 194–198.
2. Буцык, С. В. Опыт комплексной информатизации вуза культуры и искусств в России / С. В. Буцык // Открытое образование. – 2008. – № 1. – С. 73–78.
3. Буцык, С. В. Особенности управления подготовкой магистрантов в российском вузе культуры / С. В. Буцык // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2018. – № 44. – С. 120–126.
4. Буцык, С. В. Сравнительный анализ уровня информатизации вузов, подведомственных Министерству культуры РФ (за период 2005–2011 гг.) / С. В. Буцык, О. П. Неретин, А. В. Суконкин // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2012. – № 3 (31). – С. 8–17.
5. Кузнецов, А. Б. О перспективных направлениях информатизации вузов культуры в современный период / А. Б. Кузнецов // Культура – искусство – образование : материалы XL науч.-практ. конф. науч.-пед. работников ин-та / сост. Ю. В. Гушул (науч. ред.), С. В. Синецкий (отв. сост.) ; Челяб. гос. ин-т культуры и искусств. – Челябинск : ЧГИК, 2019. – С. 162–165.

М. В. Кустова

декан факультета документальных
коммуникаций и туризма, кандидат
педагогических наук

ДОСУГ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА: ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИССЛЕДОВАНИЯ

В конце 2019 г. было проведено социологическое исследование досугового чтения преподавателя гуманитарного вуза. Исследовательская задача состояла в том, чтобы выявить специфику досугового чтения современного преподавателя. В качестве метода сбора информации был выбран анкетный опрос; был получен большой объем материала, касающегося различных аспектов досуговой, профессиональной и читательской деятельности преподавателя. Предметом рассмотрения в данной статье является досуг педагога.

В состав респондентов вошли педагоги Челябинского государственного института культуры и Челябинского государственного университета разных возрастов, с разным образованием и стажем преподавательской работы.

Существенное влияние на специфику досуга оказывает гендерная принадлежность и семейное положение. Среди опрошенных преобладали женщины (61 %). Большинство респондентов состоят в браке (56 %), 55 % имеют детей.

В ходе исследования была предпринята попытка выяснить, каковы структура и содержание досуга современного преподавателя гуманитарного вуза. Под структурой досуга понимается связь его основных частей, к которым относятся потребление культурных ценностей (чтение, слушание радио, телесмотрение, использование социальных сетей, посещение культурно-досуговых учреждений, учреждений культуры), самообразование, культурно-творческие, любительские и физкультурно-оздоровительные занятия, досуговое общение, пассивный отдых. Респон-

дентам был задан вопрос «Как обычно Вы проводите свой досуг?», где в вариантах ответов были перечислены виды досуга. Для уточнения структуры и содержания досуга респондентов попросили ответить, имеются ли у них хобби, и если да, то какие, а также – на что они потратили бы свободное время, если бы его у них стало больше.

В строгом смысле, свободное время, затраченное на домашний труд, не является досугом. Однако затраты на него являются объективно необходимыми для современного человека; они не снижают потребности в отдыхе, уменьшая возможности удовлетворить эти потребности, т.е. затраты времени на домашний труд оказывают существенное влияние на структуру, содержание и объем досуга. Поэтому в вариантах ответов на вопрос «Как обычно Вы проводите свой досуг?» были предусмотрены варианты, подразумевающие домашний труд. В результате выяснилось, что 56 % опрошенных свободное время посвящает домашнему хозяйству. Но если бы у преподавателей стало больше свободного времени, на домашние дела и «обустройство дома» его потратил бы лишь один из респондентов.

Полноценный отдых не может осуществляться без взаимодействия и взаимовлияния людей друг на друга. Важным компонентом свободного времени является досуговое общение – разговоры, обмен новостями, мнениями и оценками событий с родными, друзьями, соседями, совместное проведение времени с ними. Для многих людей такие отношения стали привычной и устойчивой формой обыденного досуга. В ходе досугового общения человек получает информацию и делится ею, удовлетворяет потребности в эмоциональном сопереживании, самопознании, самооценке, самореализации. В процессе общения происходит упрочение личностных связей и расширение их круга. 77 % опрошенных преподавателей уделяют свободное время общению с семьей и детьми. 26 % ответили, что в свободное время общаются с друзьями. При ответе на вопрос «На что Вы потратили бы

свободное время, если бы его у Вас стало больше?» только 16 % ответили «На общение с семьей, детьми, внуками»; общению с друзьями свободное время уделили бы лишь 4 %.

Согласно полученным результатам, основными способами проведения досуга для преподавателя являются чтение (74 %), социальные сети (44 %), посещение театров и кинотеатров (42 %), телесмотрение (39 %), рукоделие и творчество (39 %). В сфере свободного времени взрослые люди правомерно ищут занятия, компенсирующие то, чего они не получают в течение рабочего дня. Для полноценного досуга необходим психологический отрыв от привычной обстановки. Независимо от конкретного вида деятельности, в которых он предстает, это процесс, повышающий общий тонус человека, поддерживающий его жизненное равновесие. Любительские занятия, хобби, увлечения являются очень эффективным видом рекреации. Для человека, имеющего наряду с основной работой полезное, приятное, созидательное хобби, оно становится своеобразной отдушиной, дает возможности отдыха, самовыражения и адаптации к социальной жизни.

Выяснилось, что 39 % преподавателей на досуге занимаются рукоделием и творчеством. Причем, 27 % из тех опрошенных, кто указал такой вид досуговой деятельности, подразумевали музыку, хореографию, живопись, вокал, театр. Нужно отметить, что большинство таких респондентов являются педагогами института культуры, и такой вид досуговой деятельности неотделим от их профессиональной деятельности. 26 % говорили о занятиях рукоделием (шитье, вязание, вышивание, декупаж, скрапбукинг и т. д.).

Кроме того, в список увлечений преподавателей вошли спорт и здоровый образ жизни (21 %), путешествия и туризм (13 %), коллекционирование (13 %), общественная деятельность (5 %), кулинария (5 %), садоводство (5 %). 25 % не имеют хобби.

32 % опрошенных в качестве хобби и увлечений указали деятельность, относящуюся к сфере науки, самообразования и образо-

вания. Так, 24 % считают своим хобби чтение; 4 % – изучение иностранных языков, педагогику; «работу», «науку», – еще 5 %.

31 % опрошенных потратили бы свободное время на чтение, 16 % – на самообразование, дополнительное образование; 10 % – на занятия наукой.

39 % респондентов на досуге смотрят телевизор и рассматривают это занятие как вид досуга. Однако в целом большинство опрошенных (27 %) указали, что не смотрят его специально; телевизор просто работает фоном, когда они занимаются домашними или другими делами. 18 % смотрят телевизор около одного часа в день; 24 % – больше часа. При этом 23 % от общего количества опрошенных преподавателей вообще не смотрят телевизор.

32 % предпочитают занятия спортом и активный отдых на природе. Привлекательность такого досуга не зависит от возраста опрошенных. 13 % на досуге играют в компьютерные игры, 7 % посещают ночные клубы, кафе и рестораны.

Как упоминалось выше, 44 % преподавателей проводят свободное время в социальных сетях; они указали это при ответе на вопрос «Как обычно вы проводите свой досуг?». Так же респондентам был задан вопрос «Сколько времени вы уделяете социальным сетям?». Большинство (71 %) ответили, что «немного, процентов 10–20». 13 % проводят в социальных сетях половину своего свободного времени. 7 % бывают в социальных сетях «реже, чем раз в неделю» и 18 % «вообще не пользуются социальными сетями».

При этом 63 % опрошенных имеют аккаунты более чем в одной социальной сети. Большинство зарегистрированы «Вконтакте» (76 %), «Фейсбук» (40 %), «Инстаграм» (39 %), «Одноклассники» (31 %). «Телеграм» используют 11 %.

Респондентам был задан вопрос – что преимущественно они делают в социальных сетях. Большинство преподавателей (71 %) ведут переписку по различным вопросам, много общаются, в том числе и со студентами. 52 % опрошенных читают посты различ-

ной тематики, отвечающие кругу своих интересов. 37 % используют социальные сети для прослушивания музыки и 21 % – для просмотра фильмов. 19 % интересны новости друзей и события, происходящие в их жизни.

Таким образом, можно говорить о том, что досуг преподавателя, с одной стороны, находится в русле основных тенденций, определяющих специфику досуга современного человека, среди которых – одомашнивание досуга, ослабление связей, проявляющиеся в данном случае в таких видах досуговой деятельности как телесмотрение (39 %), обращение к социальным сетям (44 %) и компьютерным играм (13 %). В то же время досуг преподавателя определяется его принадлежностью к особой социально-профессиональной группе. Как показало исследование, преподаватели склонны не разделять увлечения и профессиональные занятия, труд и отдых (27 %). Налицо желание участвовать в общественной и культурной жизни города, занимать активную позицию (42 %).

В 2006 г. было проведено исследование досугового чтения библиотекаря (1), в котором также было уделено большое внимание досугу библиотекаря как представителя определенной социально-профессиональной группы. Как и преподаватели, библиотекари являются представителями инфопосреднической профессии, что накладывает свой отпечаток на их досуг. В 2019 г. исследование досугового чтения библиотекарей также было продолжено; в дальнейших планах автора – сравнение основных характеристик читательской и досуговой деятельности представителей этих двух профессий – библиотекаря и преподавателя.

Список литературы

1. Кустова, М. В. Досуг современного библиотекаря: по результатам исследования / М. В. Кустова // Молодежь в науке и культуре XXI века : материалы V Всерос. науч. конф. молодых ученых, аспирантов и соискателей (Челябинск, 2 нояб. 2006 г.). В 2 ч. / Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – Челябинск, 2006. – Ч. 2. – С. 220–228.

Л. Н. Лазарева

профессор кафедры режиссуры
театрализованных представлений
и праздников, кандидат
педагогических наук, профессор

РЕПЕЙНИК КАК «КЛЕТОЧКА ЯВЛЕНИЯ»: ВХОЖДЕНИЕ В ПОЛЕ ЭТНОГРАФИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ ТРАДИЦИОННОГО ПРАЗДНИКА

...Дела людей, равно как и предметы окружающего их мира, не имеют собственной реальной значимости. ...Становятся реальными, потому что они тем или иным образом причастны к реальности трансцендентной...

М. Элиаде

Под этнографической реконструкцией мы понимаем процессы обновления древнего (устаревшего, хранящегося только в памяти или письменных источниках) культурного объекта для функционирования его в современных условиях. В отличие от других видов, где важно воссоздать конкретно-индивидуализированные элементы и черты исследуемого феномена, в этнографической реконструкции важно найти систематизирующие признаки и подтвердить их сравнительно-типологическим анализом, что есть необходимое условие актуализации конкретного факта или явления. При этом приходится учитывать, что история культуры – это отражение истории человечества, его сдвигов в пространстве и времени, поисков духовных скреп и форм их закрепления. Важно проникнуть в генезис изучаемого явления, определить его происхождение и основные характеристики, так называемую «клеточку явления» или «генетические сведения».

Поскольку анализ требует глубокого погружения в архаику, изучения явления вплоть до эпохи неолита (на основе диахронного метода), то приходится доверять имеющимся письменным ис-

точникам с опорой на этнографические данные. Только при нахождении тождественности выводов можно быть относительно осведомленным в наличии «биографического ядра» явления. Другую сложность представляет характер кодирования явлений культуры, отражающий диалог человека и многомерного окружающего мира. Усложняющаяся модель деятельностного участия человека в освоении действительности явилась естественным условием и потребностью создавать формы (тексты) взаимодействия человека и космоса с помощью знаков.

Понимая под знаком всю сложнопереплетенную, многовариативную, бесконечно смысловую коммуникацию человека и мира, необходимо различать устоявшиеся группы знаковых систем: иконы, индексы и символы. Если под иконами принято понимать знаки, форма и содержание которых качественно или структурно сходны, под индексами – форма и содержание которых смежны в пространстве или времени, то под символами подразумеваются знаки, для которых связь между формой и содержанием произвольна [3, с. 4–5]. В традиционной праздничной культуре практически все три группы знаков присутствуют, но распространены и актуализируются последние – символы. «В роли символа может оказаться любой предмет, явление, образ – словесный или пластический, наделенные смыслом, который отличается от их собственного содержания. Этот смысл обладает определенной ценностью, которая может быть различной» [3, с. 6].

Ключевое понятие – ценность, выступающая как смысл, содержание, которое в данный момент в данной аудитории сверхактуально, но при этом обладает природной органичностью и естественностью. Вспомним, с какой молниеносной скоростью в России и во всем мире завоевал авторитет «Бессмертный полк», и за семь лет стал неотъемлемой, основополагающей, структурообразующей частью праздника Победы. Сила символа огромна, если найдена та «клеточка явления», которая дает ему право на жизнь.

Найти символ в традиционном празднике чрезвычайно сложно. Традиционная праздничная система развивалась не постепенно, а рывками, поскольку всегда была связана с определенным типом деятельности человека. Резкая или постепенная динамика хозяйственного уклада, которая отражала стремление архаичного человека «встроиться» в существующий мир, а также его передвижения по определенному азимуту, первичные формы сбора дикого зерна и риса, domestикация животных, приведшая к стихийному скотоводству и животноводству, способствовали появлению вариативных форм хозяйственной деятельности, что нашло отражение в создании первых текстов знакового письма, а также в их постоянной подвижности. К тому же, один и тот же знак мог иметь несколько смыслов, поэтому только при нахождении типологически схожих черт одного явления, но в разных культурных формах, можно прикоснуться к нахождению смысла явления.

Прошлое осталось нам в виде осколков, собрать их в целостное явление, даже с помощью бриколажа, сложно и ответственно, поскольку искажение смысла знака – символа – может привести к утрате смысла самого праздника, и он превратится в простое развлечение. Реконструкция архаичных праздников, насчитывающих десятки тысяч лет – это восторг познания неизвестного, сложность введения знаков в актуальное поле культуры, ожидание реакции принятия потерянного смысла современной аудиторией.

Остановимся на конкретном примере. Многие годы в нашем институте проходят Кузьминки – архаичный праздник проводов осени и встречи зимы. На основе использования этнографических и фольклорных источников была создана модель поведенческих технологий крестьянского (земледельческого) праздничного действия в разных локусах дома и улицы. Со временем праздник оказался насыщен различными праздничными традициями: хождения, благословления, дарения, поминовения культа предков и по-

целуйных игр. Научные источники устойчиво поддерживали мотив брака, но не подсказывали предмет, который бы его выражал. Символ-предмет (в нашем случае – репейник) был найден случайно; возможно потому, что случайность – это результат долгого поиска, приведшего к закономерности.

Осенью 2018 г. я была приглашена в качестве председателя жюри на фестиваль традиционной культуры «Русский календарь» в Башкортостан. Фестиваль необычный, многолетний, интересен тем, что реконструкция архаичных ритуально-обрядовых действий проходит в аутентичных, реальных условиях, т.е. праздник не показывают, а реально в нем существуют по законам крестьянской традиции. Например, обряд «Посаждения сына на коня» или «Влазины» (вход в новый дом), капустки и др. Во время фестиваля его участники посетили село Красный Зилим, известное своим фольклорным коллективом «Русские узоры» им. А. М. Пискуновой. Этот ансамбль был объектом изучения учеными Санкт-Петербургского фольклорно-этнографического центра им. А. М. Мехнецова, они записали в течение 2007–2012 гг. более 300 репортажей и выпустили 3 диска. Руководитель ансамбля А. И. Астраханцева показала участникам фестиваля удивительный куст, весь в ярких тряпочках и бумажках, – это был репейник. Она рассказала, что с этим кустом подруги невесты ходили к жениху в первый день свадьбы. Этнографические источники подтвердили, что репейник часто был участником в брачной ритуальной практике, хоть и не повсеместно. Найти в репейнике «клеточку явления» было необходимо, поскольку в проводимых нами Кузьминках тема брака просматривается устойчиво.

При анализе есть необходимость учитывать сложившуюся в народной культуре традицию особого взаимодействия человека и природы; в этом случае все явления и объекты наделены особым статусом: они одушевлены – одухотворены – обожествлены. И человек как бы оказывается между двух миров – мирским и священным; между «двумя образами бытия в мире» [2, с. 18].

Каждый объект окружающей действительности мог наделяться особым смыслом, и репейник в этой операбельной действительности не исключение. Рассмотрим его разные значения.

«Репейник или лопух – медвежья сила русского жениха. Другие названия: репей, репник, лопушник, дедки, дедовник, собаки, дадерка, кофолевина трава и др. Название «лопух» это растение получило потому, что в старину лист назывался «лоп». Лопух называют «медведь – трава», поскольку большой, грузный, сильный вроде медведя, или потому, что он накапливает питательные вещества с осени на зиму, как медведь» [6]. «Значение «трава» связано со значением: «наполнять силой», «хороший», «здоровый», «помогать», «колдовство», «любить» [5, с. 275–277]. В таком прочтении трудно выделить любовно-брачную тематику, поскольку любое растение может представлять собой мировое древо (как древо жизни именно в контексте одной семьи).

Даже интересные подробности лишь оттеняют многозначность репейника, но оснований как «куста» брака не дают. Например, «репейник» определяют как символ «цепляющий» (притягивающий) удачу, счастье и благополучие (обереги, орнаменты, узоры, вышивки, фасады домов); гармоничный символ сотрудничества живой природы и человека [6]. Интересно отметить, что репейник остался в истории культуры как самая распространенная и необходимая часть одежды – в виде липучки. История липучки проста и мудра. Швейцарский инженер Жорж де Местраль, гуляя с собакой, не смог потом снять с нее репы, а рассмотрев шишку репейника под микроскопом, обнаружил много крючков и на их основе создал застежку – липучку; с 1955 г. работает фирма «Velcro» по изготовлению этого предмета.

Стали популярными праздники, связанные с растениями: XVII Международный фестиваль крапивы (Крапивинский музей, отдел «Музея-усадьбы Л. Н. Толстого), праздник Лопуха (Алтайский край, Анжеро-Суджинск) [6].

Вернемся к свадебному обряду, в котором упоминается репейник (записано в селе Красный Зилим). «Накануне первого дня свадьбы вечером в доме невесты собирались подружки. Они изготавливали репей (куст), который служил символом девичьей воли: репейник очищали от лишних веточек и колючек, украшали лоскутками, ленточками, цветной и раскрашенной бумагой. В первый день свадьбы, утром девушки собирались в доме невесты, брали наряженный с вечера репей (куст) и с песнями шли по деревне ко двору жениха. Куст несла самая близкая подруга – модница, ей помогала другая подруга – полмодница. Жених встречал у ворот, забирал куст, приглашал девушек в дом и угощал. После угощения передавал невесте подарок – мыло или духи. Девушки уходили вместе с кустом. Вечером того же дня (после бани) в доме невесты устраивали застолье для родни жениха, девушки продавали репей, назначая «высокую цену» – 100 или даже 1000 рублей. Выкупал репей дружка и полдружка» [7]. Как видим, репей играл ведущую роль в канун и в первый день свадьбы. Где и как далее хранился репей, не упоминается, можно только предположить, что его уничтожали как жертву (Коляду, Масленицу, Купалу, Ярилу). Можно быть уверенным, что обрядовые действия с кустом были типичными для всей системы празднично-обрядовой практики; варианты схожи – куст или разрывали и разбрасывали, сжигали, подвешивали над хлевами от сглаза скота. Важно заметить, что хронотоп жертвоприношения исторически осуществлялся «по убывающей»: человек – животное – растение, то есть статус растительного кода был более поздним и менее распространенным.

Функционирование обряда «репейника» в свадебном действе, притом практически рядом (следом) за обрядом «бани» можно отнести к знакам отчуждения невесты от рода и семьи. Известно, что баня – это рубеж отчуждения, отвода.

Но у куста есть и другая, достаточно распространенная функция. Он тесно связан с земледельческой обрядностью: тро-

ицкий куст, семицкий, купальский и прежде, чем его уничтожить, куст (или человека) нещадно обливают с тем, чтобы плодоносящие дожди помогли яровым и озимым полям произрастать и колоситься. Как эти данные увязать вместе? Неожиданная версия куста была найдена в статье В. С. Бузина [1]. Автор статьи, специалист по декоративно-прикладному творчеству, обратил внимание на незначительную деталь в оформлении крыш и ставен деревенского дома, называемую «репейник». «Изучение ее показывает, что она представляет собой изображение, связанное с мифологемой мирового дерева, верховного божества («Великая Богиня»), восходящего к доиндоевропейской архаике, причем в одних случаях в его иконографии доминируют антропоморфные черты, в других – растительные» [2, с. 271]. Далее автор пишет, что этот элемент – репейник – есть у литовцев на коньках крыш, известен в Болгарии, Польше, Голландии. Здесь интересна тождественность названия «репейник» в вышеописанной свадьбе и в элементах декора. К тому же репейник в виде разветвленного куста может быть представлен проще – в виде пики и иметь уже название «стрела»; то есть, «репейник» и «стрела» имели одинаковую смысловую нагрузку.

Нам хорошо известен обрядовый комплекс, связанный со стрелой, когда обряд «стрела» предстает одним из вариантов ритуальных действий, связанных с культом вегетативной силы как в природе, так и человеческой судьбе. Эротические функции стрелы и лука общеизвестны. «Семантика лука как космического женского чрева лежит в основе фаллической символики стрелы, обнаруживаемой в полесских поверьях о лечении «перуновой стрелой». Таким образом, лук со стрелой являются ритуально-мифологической метафорой матери – земли и неба – отца, соединенных священным браком» [4, с. 76]. «Репейник» (куст) = стрела (лук) представляют одно смысловое гнездо, связанное с крышей мира (крышей дома), оком мира (окном дома), вершиной, Мировым деревом, «Великой Богиней», рождающей человечество.

Функциональные характеристики репейника, как растения и как знака, позволяют предполагать, что он может выступать основным символом осенних обрядовых праздников.

В реконструкции важно не только определить «клеточку явления», но и предметное расположение знака в пространстве и времени, где и каким образом он может быть задействован, заполняя смысловое поле современного праздничного действия.

Список литературы

1. Бузин, В. С. Тамбовский «репейник» и полесская «стрела» – декор, миф, обряд / В. С. Бузин // Culture and Civilization. – 2017 – Vol. 7. – Is. 5A. – С. 370–384. – URL: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-culture-2017-5/42-buzin.pdf> (дата обращения: 12.01.2020).
2. Домников, С. Д. Мать – земля и Царь – город. Россия как традиционное общество / С. Д. Домников. – Москва, 2002. – 248 с.
3. Ермаков, С. Э. Символы в традициях восточных славян / С. Э. Ермаков, Д. А. Гаврилов. – Москва, 2018. – 347 с.
4. Ерофеева, Н. Н. Лук / Н. Н. Ерофеева // Мифы народов мира : энциклопедия. В 2 т. / под. ред. С. А Токарева. – Москва, 1988. – Т. 2. – С. 75–77.
5. Маковский, М. М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и миры образов / М. М. Маковский. – Москва : ВЛАДОС, 1996. – 415 с.
6. Мой город. Праздник Лопуха (Алтайский край, Анжеро-Суджинск). – URL: <https://anjerosudjensk.bezformata.com/listnews/sudzhenske-proveli-den-lopuha/68914371/> (дата обращения: 12.01.2020).
7. Свадебный обряд, песни и причитания русских старожилы Республики Башкортостан // Культура.РФ : [сайт]. – URL: <https://www.culture.ru/objects/480/svadebnyi-obryad-pesni-i-prichitaniya-russkikh-starozhilov-respubliki-bashkortostan> (дата обращения: 12.01.2020).

А. В. Лушникова

заведующая кафедрой туризма
и музееведения, кандидат
педагогических наук, доцент

МУЗЕЙНЫЙ ДИАЛОГ: ТРАДИЦИЯ ИЛИ ИННОВАЦИЯ?

Современный музей ищет новые формы работы с посетителем, предлагая переход от традиционной формы монолога в подаче необходимой информации (авторства экскурсовода, лектора, гида, экспозиционного пространства) к диалоговой форме, что предполагает использование технологий, приемов, методов дружественных социокультурных институтов. Музеологи и музееведы делают акцент на том, что диалог в музее превращает его в механизм и регулятор диалога культур, давая возможность обсуждать исторические, культурные, политические, этнические, этические, социальные конфликты: и через их сглаживание, и через их обострение для понимания остроты проблем и вариантов решения. Эта позиция ИКОМа рассматривается с нескольких позиций:

– позиция универсального (большой частью художественного) музея, который устанавливает диалог искусств, помещая «новое искусство» в контекст мирового, физически размещая произведения современных авторов в тех же музеях, где находится классика. Такое сравнение зачастую демонстрирует, что декларируемая революция в искусстве сильно преувеличена. Новое искусство вполне укладывается в схему художественной и культурной эволюции. Музеи обладают огромными возможностями для столкновения культур в диалоге, а не в конфликте. Они умеют, хотя и не всегда, делать это красиво и осторожно [2];

– позиция музеев цивилизаций, где на одной площадке предлагается предметный ряд, произведения искусства, исторические артефакты различных народов Европы, Африки, Азии. Главной идеей такого музейного пространства становится равен-

ство цивилизаций в становлении и развитии. Сегодня большей частью эта идея реализует задачу политической, конфессиональной, этнической толерантности;

– позиция создания собственно музея диалога, где посетитель погружается в мир иного социума, нового формата получения информации, понимания множественных возможностей человеческого организма, реалий ноосферы, микро- и макромиров, добавляя к вербальной, видимой информации тактильные, шумовые, обонятельные формы получения информации.

Собственно, пример социального проекта «Музей диалога» (2005 г. Франкфурте-на-Майне) позволил не только открыть музейные двери для людей с ограниченными возможностями, но и включить в традиционные музейные пространства тексты с использованием таблицы Брайгеля, организации тактильных изображений и реплик музейных предметов [1].

Но можно ли в полной мере данными позициями ограничить дефиницию «музейный диалог». Исследователи предлагают дополнить перечисленные реалии новым пониманием роли посетителя музея: как партнера действия, а не потребителя музейного продукта. Т.е. предвидят превращения музея в диалоговую площадку, построенную на новых идеях и технологиях:

– Музейное пространство – это общение поколений, понимание аксиологических критериев прошлого, корректировка оценки современности через формирование смысла диалектических процессов сложившимися и оправдавшими себя музейными средствами и формами работы, выработка собственных смыслов музейным посетителем.

– Превращение музейного посетителя в действующего творческого участника выставок, формирование востребованных публично-ориентированных программ через использование современных технологий, соцсетей, создание новых музейных продуктов, подсказанных реальным и потенциальным посетителем.

– Ориентация музея на удобство, функциональность и доступность, через привычные и уже неотъемлемые для современного человека развлекательно-эмоциональные зоны воздействия (рекреационные площадки, транспортная доступность, удобство индивидуального и группового посещения).

Задача музейного диалога/диалога в музее – собирать, распространять разнообразный, постоянно меняющийся контент, генерируемый совместно с посетителем, предложение посетителю «заняться творчеством», т.е. реагировать непосредственно при посещении музея на представленные артефакты, научные данные, исторические документы и даже дополнять их.

Стратегия соучастия – практический путь к обновлению традиционного музея. Н. Саймон, используя дефиницию «партиципаторный музей» (от англ. Participation – участие) вместо диалогового, приводит пять причин неудовлетворенности современным музеем [3]: музеи ничего не привносят нового (все уже есть в соцсетях, книгах, иных развлекательных центрах); в музеях ничего не меняется – раз сходил, нет смысла возвращаться; разговор с посетителем происходит свысока, не интересуясь его мнением, не давая возможности обсудить музейный контент; музей не предоставляет ресурсы заниматься творчеством, проверить свои силы как в создании реплик с музейных экспонатов, так и нового предмета (посетитель только смотрит, а не создает); нет комфортной атмосферы для общения, обсуждения увиденного с друзьями, незнакомыми людьми, музейными сотрудниками.

Исходя из пяти причин неудовлетворенности, попробуем соотнести их с пятью уровнями диалога, который может предлагаться музеем:

– разработки и открытый доступ к новым материалам, расширение вариативности предметности музейной экспозиции; разделение музейных выставочных площадей: 70 % – основная экспозиция, 30 % – выставочные помещения;

– переход от концепта «открытия российской истории» для западного мира к концепту – мировое и национальное наследие для собственного народа;

– открытое общение с музейными сотрудниками (экскурсовод, смотритель как консультант/или дежурный консультант в экспозиции), возможность задавать вопросы, получать ответы не только с позиций музейного сотрудника, но и других посетителей;

– постоянно действующие площадки для представления творчества посетителей музея (детская картинная галерея, как уже принятая форма фиксации творческого начала);

– открытая площадка для общения, расширения потенциальных знакомств при создании «островков диалога» как в экспозиции, так и в рекреационных зонах музейного пространства; самым распространенным и привычным способом общения остаются фотографии, рекламные листки, материалы мастер-классов и т. д.

Первые две позиции в большей или меньшей степени учитываются при разработке современных концепций музеев: федеральные музеи предлагают выставочные проекты для региональных центров, что позволяет расширить границы доступности музейных коллекций, музейно-выставочные проекты размещаются не только в музейных залах, на музейные площадки приглашаются различные социокультурные институты, национальные центры и др.

Последние три позиции при абстрагировании от материальных аспектов реализации комфортной среды вполне выполнимы и, собственно, выполняются опытными профессионалами на уровне авторских методик, но требуют разработки и обучения сотрудников для применения приемов и технологий диалоговой формы общения с музейным посетителем: осмотр музея/выставки включает знакомство с аудиторией, преодоление «стеснительности» посетителя в новом пространстве; представление предметного мира музея не только через зрительное, но и тактильное, вкусовое, фоновое, цветовое восприятие, с использованием рецепторов обоняния для создания эмоционального фона «погру-

жения» в информационный контент (одна из инновационных форм – это не только «звучащие» или «пахнущие» экспозиции, но и так называемые депозитарии, где посетитель музея может быть включен в знакомство с различными музейными профессиями); обсуждение увиденного непосредственно на экспозиционной площадке наводящими, «бытовыми» вопросами («Хотелось бы жить в данном интерьере? Почему?»); определение групп участников по схожести позиций и отбор (интерактивный, абстрагированный, виртуальный) предметов прошлого в современное пространство или наоборот (конечно с корректировкой экскурсовода/музейного сотрудника); создание нового музейного контента (интерактивный, абстрагированный, виртуальный) участниками экскурсионной группы.

Чтобы музей стал пространством диалога, следует учитывать три принципа: посетитель имеет право привносить свой материал и участвовать в деятельности музея в целом, формирования выставочного пространства и экскурсионной подачи в частности; доверять своему посетителю, принимать его как участника действия; быть готовым оценить/откликнуться на вклад участников музейного диалога. Кураторы выставок, экскурсоводы, сотрудники музея должны привлекать при экскурсионном показе рассказы-впечатления из личного опыта посетителей и сотрудников музея, давать возможность посетителям высказываться, читать стихи, выдержки из текстов соцсетей.

Музей не может игнорировать потребности посетителя, который изменился в связи с увеличением информационных потоков, использованием современных технологий и коммуникационных связей, трансформацией политических, конфессиональных, этнических, этических реалий, но (в целом) в связи с ростом творческих потенций общества. Реализация новых задач может привести к стиранию границ между различными типами учреждений культуры, чего в целом опасаться не стоит, так как все они формулируют свою миссию в одном ключе: приобщение к

наследию, развитие критического мышления и творческого начала. Музей, как показывает концептуальное видение роли музея, должен быть полезен обществу. Понимание этого музеем возможно только через диалог с обществом.

Список литературы

1. Musee du quai Branly. Le guide du musee. – Paris, 2006. – 296 p.
2. Пиотровский, М. Б. Диалог религий и культур / М. Б. Пиотровский // Санкт-Петербургские ведомости. – 2006. – 31 мая. – С. 2.
3. Саймон, Н. Партиципаторный музей / Н. Саймон. – Москва, 2017. – 440 с.

УДК 785

Н. В. Манакова

доцент кафедры специального фортепиано

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛНЕНИЯ ФОРТЕПИАННЫХ ПЕРЕЛОЖЕНИЙ АСТОРА ПЬЯЦЦОЛЛЫ НА ПРИМЕРЕ «МЕДИТАНГО»

Астор Пьяццолла – известный аргентинский композитор XX в., создатель собственного оригинального стиля, основанного на элементах немецкой, испанской, еврейской, итальянской музыкальных культур (рассмотрено подробно в [1]). Он стал новатором в трансформации и изменении отдельных жанров и инструментов. Некоторые его произведения очень подходят студентам дирижерско-хоровых, эстрадных отделений для изучения, так как являются достаточно пианистичными и не очень сложными в техническом отношении, а благодаря своей энергетике, красоте мелодического и гармонического языка способствуют раскрытию эмоциональности, развивают навыки ансамблевого музицирования обучающихся.

Композитором написано около 300 танго (рассмотрено подробно в [2]). А. Пьяццолла переосмыслил и значительно обогатил этот жанр, представив его в современном ключе, совместив

элементы джазовой импровизации и классической музыки. Он стал родоначальником революционного инновационного стиля, получившего название *tango nuevo*. Изначально танго игралось маленькими составами музыкантов (трио и квартетами) и рассматривалось исключительно как музыка, предназначенная для сопровождения танцев. А. Пьяццолла вывел этот жанр на большую концертную эстраду, насытив его глубоким художественным содержанием, противоречивыми человеческими чувствами, изменчивой контрастной эмоциональностью. Сегодня музыку композитора можно услышать в самых разных составах. Музыка стала настолько любима и популярна, что появились переложения для одного и двух фортепиано.

Говоря об образном плане «Медитанго», можно с уверенностью сказать, что оно автобиографично. Творческий путь Астора Пьяццоллы не был гладким. Не раз он сомневался в правильности выбранного творческого пути. Распадались создаваемые коллективы, так как его аранжировки были слишком тонкими, непривычными и сложными. Неоднократно он сталкивался с критикой и недоверием, много раз начинал все с нуля, но неустанно шел к цели, результатом чего явились всеобщая любовь и мировое признание. Так и основная тема «Медитанго» – тема поиска, неустанных творческих исканий художника, приближение к заветной мечте, далекой звезде, символизирующей достижение идеала. В содержании этого музыкального произведения – неудачи, невзгоды и крушение мечтаний, возрождение из небытия и восхождение, обновление, созидание. Результат всего пережитого – гимн жизни, творчеству и Творцу.

Начиная изучать переложения А. Пьяццоллы, необходимо познакомиться с оригиналами. При исполнении музыки на двух фортепиано намечается ряд проблем, связанных с особенностями стиля композитора и предназначенностью этой музыки для других инструментов. Одна из проблем связана с тем, что музыка наполнена очень искренними и экспрессивными чувствами. Не-

редко эмоциональное восприятие музыки А. Пьяццоллы провоцирует исполнителей на жесткое, перегруженное звучание роялей с форсированным форте. Этого нужно всячески избегать. Искать следует в точном расчете динамики, ясной артикуляции; нужно иметь очень четкое представление в развитии фразы. В кульминационных разделах с аккордовой фактурой, когда у обоих роялей очень насыщенное звучание, необходимо дифференцировать аккордовую фактуру, выстраивая аккордовые вертикали по верхнему и нижнему звукам, что невозможно без цепких и сильных пятых пальцев.

Одной из особенностей письма композитора является ости-натная повторность и непрерывное развитие (две противоположные закономерности, присутствуя в одновременном звучании, уравновешивая друг друга, образуют диалектическое единство). С этим связана еще одна проблема, с которой сталкиваются пианисты, исполняя сочинения композитора – особенность исполнения длинных построений. Зачастую один и тот же мелодический оборот повторяется на протяжении очень большого временного промежутка, что является одним из излюбленных приемов А. Пьяццоллы, благодаря которому в музыке накапливается грандиозное напряжение, эмоциональный накал; в оркестре развитие происходит за счет подключения новых инструментов (тем самым достигается красочное разнообразие звучания). Другое дело – два рояля. Когда в одном регистре звучит повторяющийся мотив, штрих и артикуляция не меняются, тембральная окрашенность не варьируется. За счет каких средств добиваться драматургического развития? Обращаясь к динамике пианисты, при нарастании силы звучания, ошибочно раньше времени при крещендо достигают максимального, предельного форте, в результате чего получается утяжеленное, перегруженное звучание инструментов. Выход кроется в обратном. При очень выпуклом интонировании и ясной фразировке, подключении разнообразия артикуляции необходимо как можно дольше оставаться в предель-

ном пиано, стремясь к ясности и прозрачности звучания фактуры, применяя в исполнении террасообразности (ступенчатости) динамического развития (почти как в старинной музыке). Максимальное форте достигается за очень короткий промежуток времени в самом конце музыкального построения (фразы или какого-либо раздела музыкальной формы, как у композиторов романтиков).

Еще одной задачей, возникающей при исполнении произведений А. Пьяццоллы, является достижение «*subito piano*», которое возникает после мощного «форте». Целесообразность такого приема будет понятна, оправданна и достижима не только за счет моментальной смены силы звучания, а еще и за счет музыкального времени. Невозможно сделать резкое переключение динамики в строгом метрически-временном пульсе, так как первые звуки пианиссимо акустически «потонут» в оставшемся звучании (предыдущем форте). Поэтому «*subito piano*» здесь (как и в любой другой музыке) – это понятие не только динамическое, а еще и временное, связанное с необходимостью люфта (дыхания), небольшого отступления перед появлением тихого звучания.

«Медитанго» представляет собой развернутую, состоящую из нескольких разделов концертную пьесу с элементами виртуозности, с чередованием разных по характеру и темпу контрастных эпизодов. При целостности музыкального развития между различными эпизодами много двойных тактовых черт (иногда еще и с ферматами). Исполнительски очень важно логическое завершение каждого эпизода, раздела музыкальной формы, что не должно препятствовать ощущению цельности всего произведения. При таких переходах чисто математическая выверенность невозможна. Оправданность художественного замысла исполнения будет зависеть от профессионализма, знаний, умений, опыта, внутреннего чутья, интуиции и музыкальной одаренности исполнителей.

В штриховом и фразировочном плане произведение очень разнообразно и детально. Одна фраза может представлять сочетания из разных мотивов, состоящих из 2, 3, 4 нот, исполняемых

разнообразными приемами звукоизвлечения. Любая неправильная «расшифровка» вида мотива, неточное исполнение штрихов, фразировки, неверное интонирование могут привести к искажению авторского замысла. По мнению автора данной статьи, лиги, исходя из особенностей инструментальной природы народных инструментов (баян, аккордеон, бандонеон, домра) несут в большей степени танцевальное начало, что выражается часто в некоторой недослушанности разрешений и окончаний мотивов. У рояля же при исполнении лиг, окончания и разрешения мотивов всегда дослушиваются исходя из вокальной трактовки инструмента, неся в себе пассивное начало, содержащее интонацию вопроса, сомнения, робости. В связи с этим и трактовка произведений А. Пьяццоллы в переложении для двух фортепиано представляется более драматичной и философской, а в оркестре – более танцевальной и красочной. Все это оправданно и исходит из разной природы инструментов. Такая трактовка произведений А. Пьяццоллы для двух фортепиано представляется художественно более оправданной и не противоречащей замыслу композитора. Поэтому при исполнении оркестровых произведений в переложении для фортепиано полностью копировать звучание народных и симфонических инструментов невозможно, бессмысленно и вовсе ненужно.

Изучение творчества выдающегося аргентинского композитора второй половины XX в. Астора Пьяццоллы на сегодняшний день представляет большой интерес среди музыкантов разных специальностей. А переложения произведений этого выдающегося композитора для двух фортепиано уже нашли своих исполнителей и благодарных слушателей.

Список литературы

1. Пичугин, П. А. Народная музыка Аргентины / П. А. Пичугин. – Москва, 1971. – 287 с.
2. Струйский, П. А. Национальная музыкальная культура Аргентины / П. А. Струйский // Культура Аргентины : сборник. – Москва, 1977. – С. 20–22.

Н. С. Мантурова

доцент кафедры документоведения
и издательского дела, кандидат
педагогических наук

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ В СТРУКТУРЕ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ДОКУМЕНТОВЕДЕНИЕ И АРХИВОВЕДЕНИЕ»

Одним из основных направлений социализации человека является профессиональная самореализация. Любая профессия (в том числе в областях документоведения и архивоведения) обладает системой ценностных предпочтений, которые задают цель, смысл и направление деятельности. Поэтому важным моментом профессиональной подготовки бакалавров является формирование профессиональных ценностей, которые, в свою очередь, должны стать важнейшей составляющей содержания образования.

К настоящему времени сложилось направление педагогическая аксиология, центральной проблемой которой является преобразование знаний в убеждения. Этот процесс опосредуется социальными установками и ценностными ориентациями. Исследователи отмечают, что особенностью ценностей является их динамический характер. С. Л. Рубинштейн показал, что переоценка ценностей, происходящая в жизни человека, является закономерным результатом диалектики, перестройки взаимоотношений с миром, с людьми, более или менее глубокого переосмысливания жизни по мере накопления опыта. По его мнению, этот процесс образует самое сокровенное и основное содержание внутреннего существа и определяет мотивы действий [3]. В результате изменения внутренних условий: потребностей, мотивов и направленности личности – актуализируются те или иные ценности.

Формирование профессиональных ценностей связано с включением в образовательный процесс установки на преобразование профессиональных понятий в личностные смыслы, а затем

в профессиональные ценности. Установку мы рассматриваем как готовность, предрасположенность студента к преобразованию личностных смыслов в профессиональные ценности, что обеспечивает устойчивый, целенаправленный характер протекания деятельности. Если существование ценностей не поддерживается, если они не создаются, не реализуются, то постепенно теряются, угасают. Условием же умножения является их ввод в собственный мир так, что они активно побуждают индивида к творческой деятельности [4, с. 104].

Выработка ценностей происходит сложно, они не могут передаваться так же, как знания, умения и навыки. Освоение их происходит через переживание, в процессе приобретения опыта. По мнению В. А. Сластенина и М. Я. Виленского, став личностно-значимыми, ценности профессиональной деятельности выступают как внутренние регуляторы общественного и профессионального поведения будущего специалиста [1, с. 44].

Овладение студентами вуза научными знаниями не исчерпывает всех аспектов их профессиональной подготовки. Специалист может состояться только при условии освоения и развития профессионально значимых ценностей, отчего будет зависеть успешность его будущей профессиональной деятельности. Профессиональные ценности занимают ведущее место в ценностных ориентациях современного специалиста, и формирование их следует рассматривать как важнейшее условие не только профессиональной подготовки, но и становления личности в целом. Будущие бакалавры документоведения и архивоведения (ДиА) должны обладать (помимо «правового минимума») дополнительными специальными знаниями, навыками и представлениями об особенностях своей будущей профессиональной деятельности, высоким уровнем правосознания и правомерного поведения, что невозможно без формирования профессиональных ценностей [2].

Обучающимся Челябинского государственного института культуры в начале 2019/20 учебного года были предложены опрос-

ники, в которых необходимо было определить личностный смысл и значимость 30 профессиональных понятий направления ДиА с обязательным раскрытием их сущности и сферы применения.

Студенты первого курса значимость профессиональных понятий оценивают слабо, как ситуативно-опосредованные, локально значимые. Это обусловлено тем, что многие понятия им пока неизвестны, они не понимают их значение (с рядом профессиональных понятий студенты начинают знакомиться только на II–IV курсах). Например, с понятием «персональные данные» (ПД) студенты знакомятся на II курсе в рамках дисциплины «Трудовое право», а на III и IV курсах изучают организацию защиты ПД. В целом студенты всех курсов обучения довольно высоко оценивали значимость понятий, однако, чем старше курс, тем оценка была выше. В опросниках студентам также необходимо было определить сферу применения представленных понятий. В качестве ответов очень часто указывались следующие неопределенные, слишком широкие сферы деятельности: «секретарское дело», «документационное обеспечение управления», «все сферы делопроизводства», «архивное дело», «кадровое делопроизводство». Было видно, что многие профессиональные понятия оценивались студентами интуитивно, неточно, так как у них пока нет определенных знаний и умений, необходимых для их оценивания и осознания того, что необходимо для профессиональной деятельности. У студентов преобладает система обыденных представлений, выработанная в процессе накопления витагенного опыта, осознания сведений из средств массовой информации, профессионального общения друг с другом. Она формируется в виде противоречивых разрозненных, неполных представлений, находится в состоянии постоянного рассогласования.

Для преобразования профессиональных понятий в личностные смыслы, а затем в профессиональные ценности преподавателями используются следующие формы обучения: дискуссия, дебаты, мозговой штурм, деловые и ролевые игры, case-study (ана-

лиз конкретных ситуаций, ситуационный анализ, построенный в виде технологической цепочки) и др. В процессе подготовки занятия стоит вопрос не только поиска и выбора наиболее эффективной и подходящей формы обучения, но и открывается возможность сочетания нескольких методов для решения учебной проблемы, что, несомненно, способствует лучшему осмыслению профессиональных понятий.

Используемые методы обучения предполагают постоянное активное взаимодействие, нахождение в режиме беседы, диалога и полилога студентов между собой и с педагогом. Они ориентированы не только на свободное взаимодействие преподавателя со студентами, но и даже на доминирование студентов в процессе обучения. Педагогический контроль за процессом формирования профессиональных ценностей значительно облегчается, а активность студентов возрастает резонансным образом. Обучающиеся обращаются к социальному опыту – личному и других людей. При этом им приходится вступать в коммуникацию друг с другом, преодолевать конфликтные ситуации, сообща решать поставленные задачи, отстаивать свою позицию, находить общие точки соприкосновения и идти на компромиссы.

Таким образом, профессионально важные понятия, усвоенные в ходе учебных занятий, трансформируются в профессиональные ценности.

Список литературы

1. Виленский, М. Я. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учеб. пособие / М. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман ; под ред. В. А. Сластенина – Москва : изд-во пед. о-ва России. – 192 с.
2. Мантурова, Н. С. Активизация познавательной деятельности в процессе формировании профессиональных ценностей бакалавра документоведения и архивоведения : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» ; автореф. дис. ... канд. пед. наук / Мантурова Наталья Сергеевна ; [Место защиты: Урал. гос. ун-т физкультуры]. – Челябинск, 2015. – 214 с.

3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург г: Питер, 2000. – 712 с.
4. Смирнов, С. Д. Психология и педагогика для преподавателей высшей школы / С. Д. Смирнов. – Москва : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2007. – 440 с.

УДК 378

Г. Я. Мартынова

старший преподаватель кафедры
физической культуры

АНАЛИЗ ЗАБОЛЕВАНИЙ СТУДЕНТОВ ЧГИК И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ФИЗИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ

В настоящее время много публикаций посвящено вопросам здоровья студентов; это связано с тем, что с каждым годом увеличивается количество студентов, относимых к специальной медицинской группе (СМГ) и освобождаемых от занятий физическими упражнениями.

Сравним количество студентов СМГ по факультетам в Челябинском государственном институте культуры. Наибольшее число – на факультете документальных коммуникаций и туризма (32,9 % от общего числа студентов на факультете), на втором месте – факультет декоративно-прикладного творчества (18,1 %), далее по убывающей: культурологический (14,7 %), консерваторский (13,9 %), факультет театра, кино и телевидения (12,3 %).

На основе анализа справок медицинского осмотра студентов СМГ можно выделить наиболее встречаемые заболевания: патология органов зрения (миопия; 45,2 % от всех студентов, отнесенных к СМГ), заболевания опорно-двигательного аппарата (сколиоз, сутулость; 33,2 %), заболевания желудочно-кишечного тракта (гастрит, язвенная болезнь желудка; 10,2 %). Единичны случаи заболеваний сердечно-сосудистой системы (ПМК) и

бронхиальной астмы. Патология первичной системы, в частности вегетососудистая дистония, отмечена у 9,1 % студентов. Отсюда следует, что значительная часть молодежи приходит в студенческую среду с хронической патологией и объективно невысоким уровнем физической подготовленности. Всё вместе взятое влечет за собой снижение общей работоспособности организма.

Занятия со студентами СМГ проводятся с учетом заболевания. Большое внимание уделяется формированию мышечного корсета. Применяются упражнения для брюшного пресса, специальные упражнения для глаз, дыхательные упражнения. Кафедрой физической культуры Челябинского государственного института культуры разработаны рабочие программы, планы занятий со студентами с ослабленным здоровьем.

Практика показывает, что оптимальная физическая нагрузка на занятиях в СМГ не оказывает травмирующего воздействия. Студентам необходимо уделять большее внимание самостоятельным занятиям.

УДК 791.6

А. А. Мордасов

профессор кафедры режиссуры
театрализованных представлений
и праздников, профессор

К ПРОБЛЕМЕ СОЗДАНИЯ МОДЕЛИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РЕЖИССУРЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ПРАЗДНИКОВ

Прежде чем начать создавать полезное для профессионалов издание, надо постараться сделать план-модель, отвечающую на главные вопросы в области режиссуры театрализованных представлений и праздников: «Есть ли в этом необходимость?», «Что нового можно предложить?», «В какой форме будет изложен материал?».

Ещё в 2004 г. автор учебного пособия «Сценарные технологии» О. И. Марков, отмечая изменения в сценарной культуре, обратил внимание на следующие тенденции:

1. Информационное «поле» театрализации раскрепостилось во внутреннем пространстве, расширилось во внешнем, трансформировалось в способах «трансляции».

2. Многообразие видов и жанров наполняется новыми направлениями.

3. Содержание театрализованных представлений и праздников тяготеет к адекватному отражению процессов, происходящих в обществе.

4. «Эзопов» язык театрализованных представлений и праздников обретает адекватное выражение.

5. Происходит профессионализация любительских творческих коллективов [7, с. 108].

Можно сослаться и на другие высказывания известных деятелей в сфере праздничной культуры. В разное время они (М. Розовский, Д. Тихомиров, А. Силин) говорили о необходимости учитывать и использовать опыт предшественников, но в то же время слушать время, реагировать на запросы современной реальности. Отметив справедливость указанных наблюдений, мы продолжим разговор о театрализации как основном методе в работе режиссера массовых праздников.

Театрализованное действо (в отличие от театра) имеет свои характерные особенности, о которых говорили и говорят многие авторы. По мнению автора одноименного пособия С. К. Борисова, «в основе театрализованного действа всегда лежит документальный материал; оно подразумевает не создание психологии вымышленных героев (персонажей), но создание психологии ситуаций, в которых действуют и развиваются реальные силы. Театрализованное действо полифункционально и решает следующие задачи: дидактическую (назидательную), информационную (познавательную), эстетическую, этическую, гедонистическую

(получение удовольствия) и коммуникативную» [2, с. 14]. Кроме того, театрализованное действо обычно «одноразово и существует как бы в единственном экземпляре; отличает его многообразие форм, как пространственных, так и стилевых» [там же, с. 15].

Необходимо отметить уточнение Е. В. Вандалковского о том, что «театр – единственное из искусств, где воспроизведение (спектакль) и восприятие происходят одновременно» [3, с. 14]. Добавим, что в отличие от театра, как правило, зритель является участником театрализованных действий и праздников.

Беря во внимание и учитывая мнения авторов различных учебных пособий по основам режиссуры театрализованных представлений и праздников, постараемся определить её основные компоненты, особенности или методы. Уважения и внимания заслуживают фундаментальные установки, данные на многие годы в работах Д. М. Генкина и А. А. Коновича. Но время неизбежно ведет нас дальше и дальше. Произошли серьезные политические события, изменилась жизнь миллионов людей, продолжается революционный взрыв технологий. Культура и искусства распрощались не только с социалистическим реализмом, капиталистическим модернизмом, но завершают этап переработки постмодерна. Настало время других экономических отношений. Мы всматриваемся не только в реальность, но пытаемся познать виртуальный мир. Настало время следующей проверки, пересмотра теоретических и тем более практических основ профессии. Необходимо проанализировать, уточнить, обновить исторический опыт современной практикой.

Наше внимание в данном пособии обращено к «трем китам» в организации и режиссуре массовых праздников: драматургическая обработка жизненного материала, театрализация реального действия и игра [4, с. 96]. «Три кита» – три раздела будущего учебного пособия.

Попытаемся предложить следующую модель.

1. ДРАМАТУРГИЧЕСКАЯ ОБРАБОТКА ЖИЗНЕННОГО МАТЕРИАЛА

Драматургической основой театрализованных представлений и праздников является сценарий. Он основывается на документальном материале. Опираясь на это утверждение, необходимо сделать небольшой обзор истории театральной драматургии. Прежде всего, обратить внимание на поиски драматургов в XIX–XX вв., которые через реализм и натурализм вышли к политическому и документальному театру. Параллельно шла разработка в области поэтического театра. Наконец, эксперименты последних десятилетий XX века: театр.doc, verbatim, свидетельский театр – прямые родственники сценарных технологий театрализованных представлений и праздников.

Документальным материалом (учитывая мнения С. К. Борисова, С. И. Гавдис, А. Д. Силина и др.) в театрализованных представлениях являются:

- документально-исторические источники (постановления, указы, законы, декреты, решения, договоры, декларации, биографии и автобиографии конкретных лиц и т. п.);
- литературно-документальные источники (мемуары, воспоминания, очерки, репортажи, публицистические статьи и заметки, интервью, песни);
- эпистолярные материалы (дневники, письма, зафиксированные аудио- или видеообращения, событийные записи; переписка в сетях Интернета; ежедневные страницы ЖЖ и блоги);
- фото- и кинодокументы (фотоальбомы, кадры кинохроник, документальные и художественные фильмы; специально или случайно снятые сюжеты);
- подлинные вещи (личные вещи и предметы (оружие, одежда, книги, награды), музейные экспонаты (знамена, транспорт, орудия труда, мебель), улики и т. п.);
- исторические и реальные места действия (площади, крепости, перекрестки, памятники и мемориалы, фасады домов, сады и

парки, корабли, водоемы и реки, стадионы и заводские цеха и т.п.);

– реальные герои (руководители, родственники и сослуживцы, свидетели и эксперты; животные и представители растительного мира);

– контент интернет-пространства.

С учетом театральных опытов и проектов в области современного авангардного искусства (включая перформативные технологии), анализа поисков в кинематографе и литературе, в завершение должны быть приведены наиболее яркие современные примеры в зрелищных искусствах и праздничной культуре. Сценарий театрализованного действия сегодня – это синтезированная основа будущего представления и праздника! Это и призван доказать данный раздел.

2. РЕАЛЬНОЕ, ХУДОЖЕСТВЕННО ОФОРМЛЕННОЕ ДЕЙСТВИЕ МАСС

Что отличает театр от театрализации? Исследователь В. С. Аксенов, делая выводы об организации массовых праздников трудящихся (1918–1920), подчеркивает, что «в ходе практики <...> были выработаны основные принципы организации массового праздника: соединение с практической деятельностью масс, активизация их самодеятельности в праздничных действиях и художественное оформление этих действий» [1, с. 75].

Реальной деятельности масс в праздничных условиях будет посвящен второй раздел.

Основные типы реальных действий участников массовой культурно-просветительной работы, обозначенные Д. М. Генкиным и А. А. Коновичем, выглядят следующим образом:

- ***Коллективные выходы, шествия и парады***
- ***Коллективные выступления, рапорты, переклички***
- ***Церемониальные действия*** [5, с. 79].

Опираясь на уже указанный материал В. С. Аксенова в книге «Организация массовых праздников трудящихся (1918–1920)», правомерно добавить ещё одну группу реальных массовых дей-

ствий, которые также имеют определенное художественное оформление. Эта группа вбирает в себя праздничные действия и события, направленные на прославление трудовой деятельности и человека труда, что являлось главной идеологической доктриной социалистического государства. В настоящее время труд не занимает ведущее место в программах государственной политики. Но в праздничном календаре остаются майский праздник Весны и Труда, а также профессиональные праздники. Появляются инициативы в обществе, которые призваны вернуть в систему воспитания уважение к труду, мотивируют желание лично создавать или поддерживать окружающую среду. Во всех прошлых и современных трудовых действиях и праздниках присутствуют элементы театрализации. Эту группу обозначим вслед за В. С. Аксеновым как

- ***Показательные работы***

Следующая группа типов реальных действий может показаться на первый взгляд странной, но, на наш взгляд, необходимой. Древние традиции антиповедения сохраняются во многих праздниках или праздничных элементах и сегодня. Возможность высказать свои взгляды или выплеснуть накопившуюся негативную энергию в форме массовых действий характеризует современную историю. Театрализация поддерживает эти акции («цветные революции», «монстрации» и пр.) своими средствами, что позволяет сформировать отдельную типическую группу:

- ***Протестные действия***

В неё входят непосредственно протестные акции политического характера (не только «против», но и в поддержку), перформативные действия контркультуры, полюбившиеся народом флэшмобы, энергично заявляющие о себе фанатские движения, современное шутовство и юродство. Все указанные формы дружат с театрализацией. Берут на вооружение её выразительные средства, используют приемы, методы и технологии.

3. КОЛЛЕКТИВНАЯ ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА

Самая, на наш взгляд, скромно откомментированная группа реальных действий. Не до конца ясно, что имеется в виду. Добровольцы, участвующие в крупных постановках масштабных массовых действий во время проведения спортивных Олимпиад, или реконструкция каких-либо исторических событий в связи с юбилеем, или что-то другое? А может быть, это народные игры типа «казаки-разбойники» или «дочки-матери»? Или игры в народных традициях проведения святок и Ивана Купалы?

Не вдаваясь в глубокий анализ, констатируем, что выбор привычных и новых форм, направлений коллективных игр-действий был сделан с учетом художественной активности аудитории.

В материалах указанных авторов мы выделяем лишь две позиции, которые развивались в советское время: *инсценировки, театрализованные представления и театрализованные игры-действия*. Опираемся на предложения А. А. Коновича и выделяем несколько направлений использования инсценировок:

- раскрытие конкретных событий истории, связанных с темой праздника;
- инсценировки в реальных местах действия (у мемориалов, связанных с революционными, боевыми традициями, жизнью и деятельностью замечательных людей нашей эпохи);
- литературно-художественные праздники;
- инсценировки с активным использованием мультимедийных технологий (Б. Галеев и др.) [6, с. 91–97].

Позволим себе выделить из предложенного автором перечня *фольклорные праздники*. Добавим в это же направление *народный театр* в различных его проявлениях, включая балаганные представления.

Среди исторически утвердившихся форм европейской традиции – *карнавалы и маскарады*, где каждый способен проявить себя творчески, найдя свой образ. К этому виду можно отнести и

массовое увлечение наряжаться, создавая образы героев комиксов и мультфильмов. Это направление называется косплей.

Особую категорию составляют люди, погруженные в разработку и воплощение исторических или художественных проектов, связанных с театрализацией. Среди них субкультурные образования и юридически оформленные движения: *ролевые игры и исторические реконструкции*.

Наконец, формы театрализованных игр, рожденные в сфере праздничной культуры. Корпоративные мероприятия с широким объемом поставленных задач привели к рождению *EVENT-технологий*. Праздничные события включают в себя создание спектаклей, съемку фильмов, театрализованные поздравления и розыгрыши, участниками которых являются работники и руководители предприятий и учреждений.

Так может выглядеть предполагаемое учебное пособие по основным особенностям работы режиссера театрализованных представлений и праздников. Как во многих представлениях и действиях, пособие может включать пролог и эпилог, а также справочную информацию, дополняющую основные материалы.

Данная статья предполагает стадию обсуждения, предложений и дополнений.

Список литературы

1. Аксенов, В. С. Организация массовых праздников трудящихся (1918–1920) : учеб. пособие / Ленинград. гос. ин-т культуры. – Ленинград, ЛГИК, 1974. – 76 с.
2. Борисов, С. К. Театрализованное действо: основы драматургии : учеб. пособие / С. К. Борисов ; Челяб. гос. ин-т культуры. – Челябинск : ЧГИК, 2016. – 207 с.
3. Вандалковский, Е. В. Театрализованные представления XXI века: от модерна к постмодерну / Е. В. Вандалковский // Праздник как пространство социально-художественных вымыслов : межвуз. сб. науч. тр. / М-во культуры Рос. Федерации, Учеб.-метод. совет по режиссуре театрализ. представлений и праздников, Челяб. гос. ин-т культуры. – Челябинск : ЧГИК, 2018. – 388 с.

4. Генкин, Д. М. Массовые праздники : учеб. пособие для студентов ин-тов культуры / Д. М. Генкин. – Москва : Просвещение, 1975. – 140 с.
5. Генкин, Д. М. Сценарное мастерство культпросветработника / Д. М. Генкин, А. А. Конович. – Москва : Совет. Россия, 1984. – 136 с. – (Библиотечка «В помощь клубному работнику». № 11).
6. Конович, А. А. Театрализованные праздники и обряды в СССР / А. А. Конович. – Москва : Высш. шк., 1990. – 208 с.
7. Марков, О. И. Сценарная культура режиссера театрализованных представлений и праздников. Сценарная технология : учеб. пособие / О. И. Марков ; Краснодар. гос. ун-т культуры и искусств. – Краснодар : КГУКИ, 2004. – 408 с.

УДК 784

Е. А. Мордасова

преподаватель кафедры
хорового дирижирования

ВЛИЯНИЕ ИТАЛЬЯНСКОЙ ШКОЛЫ НА РУССКУЮ ВОКАЛЬНУЮ ТРАДИЦИЮ: СТАЖИРОВКА СОВЕТСКИХ ПЕВЦОВ В «ЛА СКАЛА»

Русская вокальная школа, ведущая начало от народного и церковного пения, всегда отличалась вниманием к слову и содержанию. Начиная с конца XVII в. в процессе формирования в России светского вокального искусства под влиянием западноевропейской (в основном итальянской) певческой школы русские певцы, тем не менее, сохранили самобытность российской исполнительской традиции. В середине XIX в. в первую очередь М. И. Глинка, а также А. Е. Варламов, А. С. Даргомыжский и др. способствовали становлению отечественной школы певческой правды. Рассуждая об особенностях русской вокальной традиции, требовавшей от певцов глубокого проникновения в смысл текста и музыки, Н. Добролюбов подчеркивал: «Конечно, и звук, как и все на свете, имеет право на “самостоятельное существование” и, доходя до высокой степени прелести и силы, может восхищать

сам собой, независимо от того, что им выражается... Но в большинстве случаев звук занимает нас только как знак выражения идеи» [цит. по: 3, с. 66]. В XX в. великий реформатор драматического театра К. С. Станиславский занятиями в своей оперной студии доказал специфику национальной школы, утвердив на оперной сцене господство певца-актера. К сожалению, после октябрьской революции 1917 г. в России были нарушены отношения с буржуазным Западом, а советская творческая интеллигенция лишена возможности свободного общения с зарубежным искусством (что чрезвычайно важно для развития и обогащения собственной духовной культуры). Русская певческая школа оказалась оторванной от всегда питавшей ее европейской исполнительской традиции и была вынуждена «вариться в собственном соку». Связь возобновилась только во время «оттепели» – в 1964 г. Большой театр с успехом гастролировал в «Ла Скала», уже с 1961 г. советские певцы начали стажироваться в Центре усовершенствования оперных артистов в Милане, получив тем самым возможность соприкоснуться с подлинным искусством итальянского бельканто.

Почти два столетия расцвета бельканто оставили исследователям певческого искусства в первую очередь вокальную музыку, но также и теоретические трактаты: «Мнения о старых и новых певцах, или наблюдения за фиоритурным пением» Този (1723), «Практические соображения о фиоритурном пении» Манчини (1777), «Система великой певческой школы болонца Бернакки» Манштейна (1835) и др. Выработанная в Италии модель обучения пению представляла собой семилетний учебный цикл, в котором годы распределялись следующим образом: 2 года – вокальный инструмент, 4 года – вокальная техника, 1 год – вокальные стили. Из этого соотношения видно, какое большое внимание и время уделялись инструментально-технической стороне воспитания голоса, что подтверждает знаменитый тенор, любимец Тосканини, Аурелиано Пертиле, много лет преподававший в Центре усовершенствования

оперных артистов при «Ла Скала»: «техника – неотъемлемая часть певческого искусства» [цит. по: 1, с. 118–119].

Одной из характерных черт итальянской вокальной культуры на протяжении столетий является ее традиционность, начиная с купленных аплодисментов театральной клаци и заканчивая увлечением мощью и красотой верхних нот диапазона. Такое традиционное отношение к вокальному искусству, в основе которого лежит красиво оформленный, качественный певческий тон, удовлетворяющий веками воспитанному эталону итальянского звучания певческого голоса, находит свое отражение в примате звука над всем остальным в классе сольного пения. Это пристрастие к материальным качествам голоса определяет интерес прежде всего к верхним звукам диапазона. До сих пор сохраняется убеждение в том, что, если высокие ноты арий спеты с необходимой красотой и силой, то итальянский зритель считает, что «билет оплачен». Итальянские певцы постигают так называемое итальянское звучание голоса и стиль исполнения (типичные для итальянской школы пения), обеспечивающие инструментальность звучания голосов в вокальных партиях, слияние голосов в дуэтах и многоголосных ансамблях, дающие сочетание вокального и оркестрового звучания как частей единого музыкального целого.

В Центре советские певцы занимались сольным пением, изучением партий и итальянским языком, посещали любые спектакли «Ла Скала». Педагогом по сольному пению был маэстро Эудженио Барра (1889–1970), выдающийся певец-тенор из числа крупнейших итальянских теноров 1920–1930-х гг. наравне с Э. Карузо, Д. Лаури-Вольпи, А. Пертиле. Он много работал с замечательным дирижером Туллио Серафимом, был первым исполнителем ведущей партии в опере Дж. Пуччини «Ласточки», пел в опере «Сельская честь» под управлением самого П. Масканьи, а в «Федоре» – под управлением Б. Джордано. Э. Барра можно назвать живым хранителем лучших традиций итальянской

школы пения как в смысле вокально-технических приемов, так и в отношении стиля интерпретации и обычаев исполнения итальянской музыки. Будучи последователем Неаполитанской школы, Э. Барра с 1951 г. сотрудничал с Центром. Основная цель, которую маэстро ставил перед своими учениками, заключалась в том, чтобы с помощью вокально-технических упражнений сделать голос «театральным», то есть не абстрактно красивым и выразительным, а максимально приспособленным к нуждам оперного театра: мощным, наполняющим зал любых размеров, тембрально сочетающимся со звучанием оркестра, а в нужный момент способным «прорезать» самую плотную его звучность. При этом он внушал ученикам, что петь надо, тратя не голос-«капитал», а «только проценты от этого капитала», петь «механизмом», чтобы надолго сохранить красоту голоса, несмотря на большие профессиональные нагрузки.

Одним из педагогов советских стажеров по прохождению оперных партий был маэстро Энрико Пьяцца. Будучи учеником, а затем ассистентом А. Тосканини, он являлся истинным хранителем музыкальных традиций, заложенных великим дирижером: бережное отношение к творению композитора, уважение к каждой спетой ноте, органическое соединение музыки, слова и действия в опере, подчинение всех компонентов спектакля художественной идее, высокий гуманизм, подвижническая любовь к искусству. Маэстро Э. Пьяцца работал тщательно: уточнял темпы, показывал все детали нюансировки, особенно придирчиво выправлял произношение, одновременно уделяя большое внимание художественной интерпретации, анализируя образ и намечая творческие задачи, которые следует выполнить в арии, речитативе или отдельной фразе. Таким образом, молодые певцы из Советского Союза, прошедшие стажировку в «Ла Скала», имели возможность максимально познакомиться с богатыми традициями итальянской вокальной школы. Некоторым выпала честь успешно выступить на сцене театра «Ла Скала» (Т. Милашкина,

В. Даунорас, М. Биешу). Много лет спустя В. Атлантов говорил: «Я <...> очень признателен Школе при “Ла Скала”. Я всю жизнь пользовался тем, что приобрел там. <...> В Италии я сделал <...> качественный скачок» [цит. по: 4, с. 75].

Сегодня, когда в мировой сценической практике прослеживается явная тенденция к режиссерскому музыкальному театру, певческое искусство в опере уходит на второй план. В этой ситуации представляется особенно важным сохранение вокальных традиций. И кажется логичным обратиться к искусству Италии, где самоценен «Поющий Голос, исполняющий мелодию человеческой души и обретающий то ту, то иную плоть в различные исторические эпохи» [5, с. 12]. В свете этой проблемы нельзя переоценить значение обучения советских вокалистов в Милане. Как говорил М. И. Глинка: «Хотя мне и не по нутру итальянщина, но она необходима для обработки голоса» [цит. по: 2, с. 38]. После стажировки в «Ла Скала» большинство певцов занимали ведущее положение в советских театрах (Н. Огренич, З. Соткилава, В. Норейка, А. Соловьяненко, Т. Милашкина, М. Биешу, И. Богачева и др.). Их мастерство сочетало в себе вековой опыт итальянской и отечественной оперных школ, что явилось мощным толчком к новому витку развития последней. Этот фактор позволил следующим поколениям российских певцов выйти на мировую оперную сцену после падения «железного занавеса» и занять на ней достойное место, несмотря на высокую конкуренцию.

Список литературы

1. Андгуладзе, Н. Номо cantor. Очерки вокального искусства / Н. Андгуладзе. – Москва : Аграф, 2003. – 240 с.
2. Денисова, Г. М. Очерки по истории вокальной педагогики в России : учеб. пособие. В 2 ч. / Г. М. Денисова, В. Я. Курочкин ; Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – Челябинск, 2004. – Ч. 1. – 404 с.
3. Константинова, И. Г. Ла Скала / И. Г. Константинова, Л. М. Тарасов. – Ленинград : Музыка, 1977. – 180 с.

4. Коткина, И. А. Атлантов в Большом театре. Судьба певца и движение оперного стиля / И. А. Коткина. – Москва : Аграф ; Большой театр, 2002. – 336 с.
5. Лаури-Вольпи, Дж. Вокальные параллели / Дж. Лаури-Вольпи. – Ленинград : Музыка, 1972. – 304 с.

УДК 792

А. Ю. Мухин

доцент кафедры театрального искусства,
кандидат педагогических наук

СТОРИТЕЛЛИНГ: СОВРЕМЕННЫЙ ТЕАТРАЛЬНЫЙ ЖАНР

Исследования в области театрального искусства принадлежат корифеям советского и российского театра: К. С. Станиславскому, Г. А. Товстоногову, А. В. Эфросу, О. Н. Ефремову, Л. А. Додину и др.; их теоретические и практические изыскания способствовали выходу театра на новый уровень развития. Сегодня, в эпоху визуального и виртуального театра, исследования не закончились. Особого внимания заслуживают практические наработки московского театрального коллектива «Мастерская Дмитрия Брусникина», в частности, создание спектаклей в жанре «сторителлинг». Коллективом были поставлены «Страшная месть» по повести Н. В. Гоголя, «Истории об истории», «Кто убил Анну» по роману Л. Н. Толстого «Анна Каренина» и мн. др. Также ярким представителем данного жанра является актер, режиссер, драматург Евгений Гришковец со своими спектаклями «Как я съел собаку», «Планета», «ОдновреМенно» и др.

Что же такое сторителлинг и каковы его истоки? Сторителлинг (от англ. «storytelling») означает «рассказывание историй». Древними сторителлерами можно считать сказителей, которые передавали из уст в уста сказы, былины, предания. В основе их сказаний были реальные факты, которые со временем обрастали

выдуманными деталями и, в конечном итоге, превращались в мифы. В России сторителлерами называли гусяров и скоморохов. В современное российское театральное искусство жанр «сторителлинг» пришел сравнительно недавно – в 2013 году, благодаря постобразовательному проекту «Школа театрального лидера» Центра им. Вс. Мейерхольда, в рамках которого провел свой мастер-класс датский артист-сторителлер Йеспер Андерсен. Полученные знания и навыки использовали в дальнейшем артисты «Мастерской Дмитрия Брусникина».

Перейдем к сути сторителлинга. В центре находится личность самого рассказчика, который должен иметь необходимые качества: «заразительность, умение владеть и удерживать внимание зрителей, чувство юмора, желание поделиться историей, развитое воображение» [3, с. 174]. Сторителлер объединяет в себе профессиональные навыки драматурга, режиссера и актера, создавая историю, основываясь на сюжете произведения, записывая ее на бумагу. В процессе работы он читает текст своему партнеру и корректирует фрагменты, требующие доработки. Сторителлер пишет рассказ по определенной схеме, композиция которой подчинена важному правилу удержания внимания аудитории, для чего необходимо вводить новые события и неожиданные повороты сюжета. Приведем пример такой схемы:

- 1) определение главного героя рассказа, через жизнь которого проходит вся история;
- 2) описание мира главного персонажа, в котором все благополучно и ничто не предвещает беду;
- 3) наступление кризисного момента в жизни героя (смерть близкого человека, появление нового объекта любви, тяжелая болезнь и т. д.);
- 4) появление мечты, которая может помочь в преодолении кризиса;
- 5) движение к мечте; стремление героя обрести новый смысл жизни;

- 6) смерть (причем погибнуть на пути к мечте может как сам главный персонаж, так и рухнуть моральные/нравственные ценности, устойчивое мировоззрение);
- 7) появление важного артефакта или Учителя, который дает герою нужный совет, меняющий восприятие и понимание происходящего,
- 8) возрождение героя,
- 9) победа главного персонажа (обретение нового смысла жизни, разгром врагов, достижение поставленных целей, happy end).

В данной композиции герой проходит испытания и обязательно побеждает, утверждая вечные ценности. Сторителлинг создает ценности (семьи, родины, ценность человеческой жизни и проч.) в отличие от похожего жанра «stand up», который их разрушает. Сторителлинг основывается на вертикальной позиции рассказа, которая заключается в рассмотрении «ценностных ориентаций человека, не бытового плана» [1, с. 30].

После письменного этапа работы сторителлер придумывает обстановку, в которой будет вести рассказ. Декорации, световое и звуковое оформление, костюмы, видеопроекции не обязательны. Основное действие происходит в воображении зрителей. Как отмечает актер театра и кино А. А. Розин, «сторителлинг – это кино для бедных» [2]. Рассказчик должен быть полностью погружен в свою историю. Целью сторителлинга является умение вести диалог со зрителем здесь и сейчас, удерживать зрительный контакт с каждым, посредством которого передается воображаемая картинка от сторителлера к аудитории. К личности актера это предъявляет особое требование – умение перевоплощаться и переключаться из одной позиции в другую.

Рассказчик балансирует между трех позиций: я – личность, я – рассказчик, я – персонаж. Во время рассказа сторителлер может отступить от сюжета и поделиться собственной похожей историей (я – личность), снова переключиться на сюжет (я – рассказчик) или перевоплотиться в героя (я – персонаж). Это требует особой

актерской техники и творческой природы сторителлера. Данный навык можно развивать, выполняя задания с партнером: 1) написать текст истории от себя, лица рассказчика и персонажа; 2) рассказать необычный сон своему партнеру, который потом должен сочинить свою ассоциативную историю к нему.

Ценность сторителлинга заключается в расширении границ театрального искусства, его исследовании и обогащении, а также поиске нового диалога между актером и зрительным залом.

Список литературы

1. Альшиц, Ю. Л. 45 вопросов к роли / Ю. Л. Альшиц. – Москва : Рос. акад. театр. искусства – ГИТИС, 2015. – 240 с.
2. Киселев, А. «Этот жанр тебя никак не ограничивает»: Алексей Розин – о том, как работает сторителлинг / А. Киселев. – URL: <https://daily.afisha.ru/brain/9624-etot-zhanr-tebya-nikak-ne-ogranichivaet-aleksey-rozin-o-tom-kak-rabotaet-storitelling>. – Дата публикации: 30 июля 2018.
3. Симмонс, А. Сторителлинг. Как использовать силу историй / А. Симмонс. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 272 с.

УДК 785

Н. М. Наумова

доцент кафедры специального
фортепиано, доцент

ПРОЯВЛЕНИЕ ЧЕРТ СТИЛИСТИКИ В ФОРТЕПИАННОЙ МУЗЫКЕ С. ПРОКОФЬЕВА И НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ИСПОЛНЕНИЯ

Стиль – это лицо автора, его ни на кого не похожий лик. Искжая стиль, исполнитель тем самым искажает лицо автора.

Я. Мильштейн [2, с. 93]

Расцвет творчества С. Прокофьева пришелся на период бурных исторических событий, формировавших новые направления в искусстве (живописи, поэзии, музыке). Под влиянием основных

художественных тенденций в музыке С. Прокофьева нашли отражение и урбанизм, и неопримитивизм, и классицизм.

Композитор в течение своей творческой жизни сочинил множество произведений для фортепиано, в том числе 5 концертов, 9 сонат, 3 сонатины, около 75 оригинальных пьес. Будучи крупнейшим исполнителем, С. Прокофьев ярко раскрыл природу фортепиано. Специфическими чертами его стиля являются ударность звучания, динамическая выравненность, ритмическая устойчивость.

Композитора привлекало искусство клавесинистов и творчество Й. Гайдна и В. А. Моцарта. Фортепианное творчество и исполнительская культура развивались в традициях «пения на фортепиано» – это кантилена, орнаментальная фактура, гармоническое полнозвучие, отразившиеся в творчестве А. Рубинштейна, П. Чайковского и С. Рахманинова. В начале XX в. их место заняли мастера-виртуозы салонно-академического направления. Появление на эстраде С. Прокофьева поразило буржуазную публику. «Стихийная мощь темперамента, властный рационализм, сильная исполнительская воля, безупречная техника и наряду с этим человечность, “настоящая нежность”, целомудрие, скромность, даже застенчивость, – все эти, зачастую противоречивые качества, и составляют облик Прокофьева – великого русского пианиста» [1, с. 17].

Новизна фортепианного стиля С. Прокофьева заключается в сочетании элементов предшествующих эпох. Эстетическими предпосылками фортепианного стиля С. Прокофьева являются: 1) поэтика контрастов как характерная черта искусства XX в. (противопоставление «варварских» образов лирическим); 2) компенсация сложного простым (как и Р. Шуман, С. Прокофьев считал, что манера изложения должна быть ясной и простой, но не трафаретной); 3) оптимистичность как врожденное качество характера С. Прокофьева: «надо дарить надежду на свет». Если в годы Великой Отечественной войны Д. Д. Шостакович и

Д. Б. Кабалевский написали одни из своих самых мрачных произведений, то С. Прокофьев – балет «Золушка».

Исследователи творчества композитора полагают, что стиль его испытывал воздействие произведений русских классиков – М. Глинки, Н. Римского-Корсакова, А. Бородина, М. Мусоргского, П. Чайковского. С. Прокофьев использовал классические и доклассические жанры (менуэт, гавот, токкату). Структура частей его сонат классическая, как и изложение тем в них. Фактура – элементы стиля Д. Скарлатти, Й. Гайдна, раннего Л. ван Бетховена. Сонатная форма была излюбленным жанром композитора. Об одном из самых известных сочинений – двенадцать легких пьес для фортепиано «Детская музыка» – композитор вспоминает: «Сочиняя пьески для детей <...> проснулась моя старая любовь к сонатинности, которая достигла полной детскости» [3, с. 70]. Радостное гармоническое видение мира детьми было близко его художнической натуре.

Новый фортепианный стиль, созданный композитором, относится прежде всего к фортепианной фактуре, впитавшей ранние образцы музыкальной классики, а также творчества современных ему композиторов Б. Бартока и И. Стравинского. Нонлегатный пианизм отличается склонностью к прозрачному звучанию: жесткий стеклянный звук, лишенный чувственных элементов. Фактурные пласты минимальны, используется ударно-красочная трактовка инструмента и разреженность звучания. Точные и ясные репризы, лаконичные кадансы, а также разнообразное использование доминант, получивших название «прокофьевских» и многие другие приемы четкости архитектоники – это проявление силы убежденности композитора в абсолютной уверенности в правоте своих эстетических идеалов. Смысл новаторства С. Прокофьева объяснял стремлением к наиболее точному выражению увлекавших его идей.

С. Прокофьев являлся учеником А. Есиповой, многое перенял от нее, а именно: прием «нацеленных» пальцев, дающих без-

упречную точность, использование могучей кладки аккордов и достижение высокого регистра в кульминациях, ритм математической точности («есиповская школа») с разнообразным движением, но с более цельными ритмическими кусками (листовская манера «*al fresco*»). Яркая неповторимая индивидуальность Прокофьева-пианиста в соединении с блестящими традициями русской пианистической школы делают его уникальным пианистом XX века. Прокофьев-композитор и Прокофьев-пианист – неотделимы друг от друга.

В 1927 г. на пресс-конференции с журналистами в Нью-Йорке С. Прокофьев определил свое творческое кредо следующим образом: «Классический композитор – это безумец, который сочиняет вещи, непонятные для своего поколения. Ему удалось найти некую логику, еще неизвестную другим, и потому эти другие не могут следовать за ним. Лишь через какой-то отрезок времени намеченные им пути, если они верные, становятся понятны окружающим. Сочинять только по правилам, установленным предыдущей классикой, – значит быть не мастером, а учеником. Такой композитор легко воспринимается современниками, но не имеет шансов пережить свое поколение» [3, с. 384]. С. Прокофьев сумел найти новые художественные законы, которые являются общепризнанными как художественные нормы, как эстетические категории. С. Прокофьев – классик современной музыки. Особенности исполнения фортепианных сочинений С. Прокофьева являются виртуозное владение инструментом, безупречная ритмическая дисциплина, высокая концентрация внимания, техническое мастерство, исполнитель при этом должен обладать сильной энергетикой и оптимистичностью.

С. Прокофьев является одним из самых исполняемых авторов XX в. Его творчество получило всемирное признание.

Список литературы

1. Гаккель, Л. Е. Исполнителю. Педагогу. Слушателю: статьи, рецензии / Л. Е. Гаккель. – Ленинград : Совет. композитор, 1988. – 168 с.

2. Мильштейн, Я. И. Константин Николаевич Игумнов / Я. И. Мильштейн. – Москва : Музыка, 1975. – 471 с.
3. Прокофьев, С. С. Автобиография / С. С. Прокофьев ; [предисл. Н. Савкина ; послесл., коммент. М. Козлова]. – Москва : Классика – XXI, 2007. – 520 с.

УДК 78.01

А. Ю. Нечаев

профессор кафедры специального
фортепиано, профессор

РИТМ КАК ОСНОВА МУЗЫКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА

Слово «ритм» имеет греческое происхождение, в смысловом значении равное русскому «теку». «Ритм – воспринимаемая форма протекания во времени каких-либо процессов» [2, с. 658]. Существует огромное многообразие проявлений «ритма» в различных видах и стилях искусств (не только временных, но и пространственных), в обыденной жизни за пределами художественной сферы (например, «ритм» речи, ходьбы, трудовых процессов и т. д.). Именно это многообразие «породило множество зачастую противоречащих друг другу определений ритма (что лишает это слово терминологической чёткости)» [2, с. 658]. В данной статье речь пойдет о «музыкальном времени» как одной из важнейших категорий, составляющих исполнительский процесс. Работа над ритмом – это одно из важных направлений, составляющих музыкантский профессионализм и исполнительское мастерство.

Музыка – искусство временное, «развивающееся» во времени. Исполнение любого музыкального произведения – это воплощение в звуках нотной партитуры. Звуки в исполнительском процессе «связываются» между собой в определенной временной зависимости «очередности», в определенном «временном» про-

странстве. «Музыкальное время» – это одна из важнейших категорий исполнительского процесса, обусловленная размером (выставленном при ключе самим композитором), определяющаяся «ритмическим рисунком» в звуковом воплощении нотного текста. Кроме того, «музыкальное время» определяется агогическими указаниями самого композитора и интерпретационными идеями исполнителя. «Музыкальное время» основано на ритме, определенной организации звуков, составляющих нотный текст. И, наоборот, «ритм» – это определенное чередование, сочетание, взаимосвязь звуков, входящих в партитуру, основанных на изменчивости «музыкального времени». Значит, в результате можно установить в определенном роже тождественность понятий «ритма» и «музыкального времени».

Одним из самых сложных в музыкальной педагогике является вопрос, связанный с воспитанием и развитием чувства ритма. Подчеркивая его важность, один из известнейших исполнителей XIX в. немецкий пианист Ганс фон Бюлов (ученик великого Ф. Листа), перефразировав первую фразу Библии, сказал: «В начале был – ритм».

Поставить ученику задачу и сказать: «Тебе нужно поработать над ритмом», – это значит ничего не сказать. Ритм – это объемное понятие. Необходимо обязательно обозначить над каким аспектом (объектом) ритма следует поработать. Автор статьи сделает попытку систематизировать объекты (аспекты), составляющие понятие ритма, из чего можно будет вывести классификацию наиболее часто встречающихся ошибок при сценическом исполнении каких-либо музыкальных произведений. Представляемая первая часть работы будет посвящена «составляющим» понятие ритма.

Для начала необходимо выстроить определенную пирамиду из аспектов (объектов), составляющих понятие ритма. В основе пирамиды лежит фундаментальный объект исполнения, называющийся пульсацией. Пульсация – это равномерное «биение» (че-

редование) наиболее коротких длительностей внутри какого-либо музыкального построения: такта, фразы, предложения, периода, музыкального произведения в целом. Пульсация – это «великая вещь», она является «общим знаменателем», на основе которого составляются пропорции между различными длительностями, входящими в нотную партитуру. При ознакомлении с любым нотным текстом каждому исполнителю нужно уделить время соотношению между различными длительностями для точного исполнения всех «ритмических формул», внесенных в партитуру самим композитором. Для этого необходимо считать. Мы рекомендуем считать не как принято в музыкальных школах – «раз- и, два-и, три-и» и т. д. Для установления четких пропорций между длительностями надо в четырехдольном размере считать «на четыре», а в трехдольном – «на три или на шесть». Самая «мелкая» длительность, входящая в пульсацию, выбирается самим исполнителем исходя из ситуации и этапа работы над музыкальным произведением. К примеру, если взять самое начало темы вступления первой части «Патетической» сонаты (соч. 13) Л. ван Бетховена, исполнитель сразу сталкивается с необходимостью точного исполнения пунктиров, которые выписаны не «шестнадцатыми», а «тридцать вторыми» длительностями. При начальном ознакомлении основной самой короткой длительностью является «32-я», поэтому счет идет «на четыре» (два раза по 4 в «четверти», еще 3 на заливованную с предыдущей «четвертью» «шестнадцатую с точкой», и на счет четыре исполняется «32-ая» нота).

Опыт работы показывает, что, спросив не только у учащегося ДШИ, но даже у студента вуза: «Сколько “32-х” в “четверти”?», не сразу получишь правильный ответ. Считая приведенным способом, неопытные исполнители начинают понимать и запоминать соотношения и пропорции между длительностями. При дальнейшей работе и применении более быстрого концертного темпа в названной сонате Бетховена, основной метрической долей становится «16-ая» (хотя во вступлении первой части присут-

ствуют и «64-е», и даже «128-е», считать которыми невозможно и бессмысленно в силу их быстроты исполнения).

Таким образом, «четверти» «заполняются» тремя триольными восьмыми, четыремя «16-ми» или восьмью «32-ми» (исполнитель должен считать либо «на три», либо «на четыре» или «два раза по четыре») и т. д. В размере 6/8, и т. п., «четверть с точкой» «заполняется» тремя «восьмыми» или шестью «16-ми» (исполнитель должен считать либо «на три», либо два раза «по три», либо «на шесть») и т. д. На основе пульсации выстраиваются все темповые изменения и применение свободы музыкального времени (ритенуто, ритарданто, раллентанто – замедления, ачеллерандо, стринжендо, стретто – ускорения). При использовании свободы музыкального времени каждому исполнителю необходимо знать определенные правила. Прежде всего нужно помнить о ключевом, «волшебном», слове, раскрывающим саму суть, как надо делать темповые ускорения и замедления. Это «золотое» слово – «постепенно» (как и в природе человека, любое учащение или успокоение пульса должно происходить постепенно, в противном случае это называется «аритмией» и вызывается «скорая помощь»).

«Над» пульсацией находится понятие «метра». «Метр» – это определенное чередование сильных, относительно сильных и слабых долей внутри такта, любого другого музыкального построения, внутри какого-либо музыкального произведения. Как правило, «отражение» метрической организации нотного текста обозначено («выставлено») самим композитором при ключе, и называется в исполнительской практике «размером». «Метр» абсолютно не противоречит «пульсации», органично вбирая, включая ее (пульсацию) в себя. Можно сказать, что «метр» зиждется на «пульсации». Г. Г. Нейгауз сравнивал «метр» с качанием маятника на стене (рассмотрено подробно в [1]).

На «вершине» гипотетически построенной «пирамиды» находится «ритм» – как наиболее объемное понятие, основыва-

ющеся на «пульсации» и «вбирающее» в себя «метр». Г. Г. Нейгауз сравнивал «ритм» с набегаящими на берег морскими волнами (рассмотрено подробно в [1]), подчеркивая этим, что ритм, включающий в себя четкую пульсацию и ясную метрическую основу, предполагает временную свободу музыкального времени.

Умение воспроизвести точность «ритма» (ритмического рисунка, заложенного композитором в нотном тексте) и использования гибкости «музыкального времени» определяют мастерство и профессионализм любого музыканта-исполнителя и педагога.

Список литературы

1. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога / Г. Г. Нейгауз ; [послел. Я. И. Мильштейна, с. 257–299]. – 4-е изд. – М. : Музыка, 1982. – 300 с. : нот. ил.
2. Музыкальная энциклопедия [в 6 т.] / гл. ред. Ю. В. Келдыш. – Москва : Совет. энцикл. ; Совет. композитор, 1973–1982. – Т. 4 (1978). Окунев – Симович. – (Энциклопедии. Словари. Справочники).

УДК 793.3

В. И. Панферов

заведующий кафедрой искусства
балетмейстера, профессор

ВЛИЯНИЕ ФОРМЫ ТАНЦА НА СОЧИНЕНИЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Для создания (организации) хореографического текста балетмейстер прибегает к конкретной форме танца. Именно форма способствует сочинению хореографического текста. В процессе работы над сценическим произведением форма может уточняться или даже видоизменяться.

На формирование форм танца влияет много факторов. «Каноны способствовали сохранению древнейших форм пластики, которые в новых условиях наполнялись новым содержанием и обогащались новыми интонациями» [2, с. 169]. Одним из факто-

ров является исторический опыт самих балетмейстеров, которые, прибегая к той или иной форме, видоизменяли ее или интерпретировали согласно замыслу. «В балете же “классический” танец всегда тот же. Танцующие не меняют свой танец и манеру, чтобы дать образ из какой-либо отдельной эпохи. Наоборот: все эпохи, все стили, все характеры они подчиняют своим танцам всегда одной и той же формы» [4, с. 60]. Формы танцевальных движений формировались годами, а иногда и веками, видоизменялись согласно времени, иногда оставались неизменными, но каждым исполнителем или балетмейстером интерпретировались. Другим фактором является музыка. А также всегда существенным представляется косвенное влияние зрителей на форму танца, проявляющееся в одобрении или неприятии, удовлетворенности или не удовлетворенности произведением выбранной танцевальной формы.

Форма определяет временные и пространственные параметры хореографического произведения. Миниатюра, к примеру, как правило имеет небольшую продолжительность в сравнении с балетом или танцевальной сьютитой. Количество танцевальных комбинаций, фигур, сцен и их очередность также трактует форма, внося определенный порядок и смысл в организацию хореографического текста.

Форма всецело зависит от жанра и замысла балетмейстера. В. Красовская писала о создании К. Голейзовским миниатюры «Две прелюдии» на музыку И. Баха: «А когда замысел обрел форму, [К. Голейзовский] понял, что перед ним одно из лучших его творений» [3, с. 91]. Балетмейстер вправе творить и создавать что ему угодно, но при этом он должен опираться на определенные правила организации и представления формы – только при таких условиях танцевальная композиция будет выглядеть законченной и целостной. Например, при создании форм *pas de deux* или *pas de trois* необходима четкая последовательность частей. Композиция народного сценического танца имеет свою последо-

вательность: любой выход является экспозицией танца (определенным знакомством исполнителей со зрителями), после которого необходимо развивать собственно композицию.

Балетмейстер должен обладать чувством формы танца, его композиция не должна разваливаться, а представлять собою органическую целостность, быть интересной, нескучной, не короткой и не длинной. «Композиция моя выливалась в такую форму, – писал М. Фокин, – что я не мог, если бы и хотел, вставить дополнительный танец в уже готовое сочинение» [4, с. 196]. Каким образом это достигается? Конечно, это зависит от опыта, способностей, интуиции и от правил, которыми пользуется балетмейстер.

В любом хореографическом произведении выразительные свойства формы и хореографический текст должны поддерживать друг друга. Танцевальные движения должны нести эмоциональную или смысловую информацию, удовлетворяющую и исполнителей, и зрителей. Форма движений приобретает то или иное содержание в зависимости от поставленной балетмейстером или исполнителем задачи трансляции смысла. Подчинённость их соответствующей форме предполагает некий параллелизм. Там, где форма и танцевальные движения согласованы, их воздействие на зрителя удваивается. В танцевальном решении необходимо идти от формы, она должна быть подчинена движению. Примером может служить хореографическая миниатюра, балет, хоровод, пляска.

Содержание хореографического произведения – это форма, жанр, идея, тема и хореографический текст, исполняемый артистами. К содержанию необходимо отнести все то, что видит зритель во время исполнения (в том числе и его реакцию на произведение). Известный специалист по балету В. Красовская в своей монографии о творческом пути Н. Долгушина писала о нем как о приверженце танцевальной формы: «Долгушин по натуре художник-аналитик. Он идет к образу через частности, чтобы, обдумав

и проверив каждую деталь, подчинить своей концепции целое. Его нельзя упрекнуть в маниакальности приверженности форме. Но он с детства сберег и «маленькую» и большую музыку своей души. Именно поэтому он всегда ценит форму» [3, с. 153]. Главное – не создать форму, но главное – как она будет воздействовать на зрителя. Чем выше культурный уровень зрителя, чем богаче его внутренний мир, тем выше уровень его сопереживания.

В хореографическом искусстве можно выделить внутреннюю и внешнюю форму. Внешняя объективна, примером могут служить формы народного, классического танца или исторического и т. д. Внутренняя форма соотносится с внешней, насыщена разнообразием раскрытия содержания; она субъективна, видима в исполнении танцоров на сцене.

Хореографический текст должен быть композиционно организован. У него должно быть начало, в котором зрителя готовят к восприятию произведения, знакомят с действующими исполнителями, формируют тему и субординацию действующих лиц. В средней части происходит развитие всего обозначенного в начале. Концовка подводит итог развития темы и взаимоотношений исполнителей.

Внутри хореографического произведения (особенно большого и сложного) можно выделить составляющие его компоненты – танцевальные фразы, фигуры, сцены. Порядок танцевальных движений в хореографической фразе формулирует основную мысль произведения и обычно начинается с движений, посредством которых происходит раскрытие содержания. Заканчивается танцевальная фраза обычно новым сочетанием движений, несущих значимую эмоциональную информацию. Распределение новых и ранее известных движений зависит от целостности хореографического текста.

Важно не только почувствовать образ и создать форму как организацию хореографического произведения, выражающую его содержание, важно учесть, как она будет воздействовать на зри-

теля. Понятно, что танцевальная форма в целом, отдельные ее части воздействуют на зрителя по-разному. Более простые формы воспринимаются быстрее, более сложные – дольше, но сущность хореографического произведения от этого не меняется.

В восприятии формы важную роль играет выявление яркости движений. Это выявление происходит через исполнение основных движений или через создание балетмейстером орнаментального фона при исполнении второстепенных движений. Большое значение играют движения руками, усиливающие восприятие. Соотношение количества и качества исполнения, основных и второстепенных движений также влияет на восприятии формы. Большое и разнообразное количество последних может мешать «прочтению» содержания, так как зритель будет воспринимать исполнение, чистоту и синхронность, что затмит эмоциональное содержание. Точно так же при использовании малого количества танцевальных движений в соотношении рисунка танца и движений может быть недостаточно эмоциональности, и танцевальная форма может восприниматься как примитивная. Некоторые хореографы загружают танцевальную форму разнообразными танцевальными рисунками и движениями, обогащая ее информацией разного уровня, другие же представляют зрителю, общаясь с формой, возможность пофантазировать за хореографа, почувствовать ее простоту и лаконичность. Не всякое произведение становится тем «живым» произведением, которое эмоционально и художественно воздействует на зрителя.

Хореографический текст является динамичным, открытым, самоорганизующимся, взаимодействующим с формой, костюмом, музыкой, декорационным оформлением, исполнителями и зрителем. Он в какой-то мере обладает самостоятельной жизнью, не зависимой от хореографа его создавшего. Такое произведение должно обладать ритмом соответствующего не только ритму автора, зрителя, но и ритму окружающей действительности.

Большинство хореографических произведений – это произведения, обладающие открытой художественной системой, позволяющей обмениваться информацией с окружающей средой, что позволяет ей подпитываться энергией внешней среды. Открытость можно понимать как доступность. Открытость – это еще и искренность, выражающаяся как в создании, так и в исполнении хореографического текста. Открытость – это возможность для исполнителей взаимодействовать посредством хореографического текста со зрителями как с живой системой. Вот как описывает Д. Баланчин сцену теней из балета Л. Минкуса «Баядерка» в постановке М. Петипа: «Петипа не торопится удивлять публику сразу, подобно терпеливому сержанту, искусенному в военной муштре, он начинает действие единственной темой из двух фраз в темпе адажио (*arabesque. cambré port de bras*), повторяемой до тех пор, пока все танцовщики не окажутся на сцене. Затем, когда они в таком же темпе выстраиваются лицом в зал, Петипа вводит в номер ряд спокойных вариаций, и двухмерный образ становится трехмерным» [1, с. 35]. Динамичность хореографического произведения определяется не только исполнением, но и хореографическим текстом, его структурой, его движениями, его согласованностью с танцовщиками. Комбинации хореографических движений – это динамичный, музыкальный, живой материал открытой системы. Движенческие комбинации легко взаимодействуют как друг с другом, так и со всей композицией хореографического произведения. Выходя за ее пределы, вступают в контакт со зрителем и посредством исполнителей становятся естественным живым объектом восприятия.

Таким образом, следует всегда, рассматривая хореографический текст с точки зрения его структуры, помнить, что каждое движение, комбинация, фигура создаются относительно не только всего целого, но и относительно формы хореографического произведения. Текст не только является материалом для хорео-

графического произведения, но и является отражением формы этого произведения.

Список литературы

1. Баланчин, Д. Сто один рассказ о большом балете / Д. Баланчин. – Москва : Крон-Пресс, 2000. – 493 с.
2. Королева, Э. А. Ранние формы танца / Э. А. Королева. – Кишинев : Штиница, 1977. – 215 с.
3. Красовская, В. Никита Долгушин / В. Красовская. – Ленинград : Искусство, 1985. – 232 с.
4. Фокин, М. М. Против течения / М. М. Фокин. – 2-е изд., доп. и испр. – Ленинград : Искусство, 1981. – 510 с.

УДК 27–535

Г. Л. Панферова

профессор кафедры музыкального
образования, профессор

ВЛИЯНИЕ СИРИЙСКИХ ГИМНОГРАФОВ НА СТАНОВЛЕНИЕ ПРАВОСЛАВНОГО БОГОСЛУЖЕНИЯ

Источником древнерусской поэтики и гимнографии является византийская поэтика и гимнография, которые сложились в Византии к IX в. Были сформированы основные певческие жанры и книги, определены их названия, разновидности музыкальных форм и типы музыкальных нотаций.

Как известно, христианство возникло в иудейской среде. Это отразилось на тексте христианской службы, впитавшей в себя поэтический и назидательный материал Священного Писания. Вместе с тем, большое значение имело творчество гимнографов, создававших богослужебные тексты и музыкальное оформление. Христианские идеи нашли небывалый отклик в творчестве песнотворцев Византии. Особое значение в этом процессе имели гимническая поэзия и музыка Сирии – государства, занимающего важнейшее место в истории становления христианства (Прим. 1).

Именно по дороге в Дамаск произошло прозрение будущего апостола Павла. Позднее Павел поселился в сирийском городе Антиохии на Оронте (сопернице египетской Александрии). В Деяниях апостолов указывается, что последователи Христа впервые начали называть себя христианами именно в Антиохии [3].

Сирия, как и другие ближневосточные провинции Византии, была эллинизирована; тем не менее потомки древних народов (арамейцев, амореев, хананеев, финикийцев и народов Месопотамии), пытались сохранить свой самобытный язык. На значительном расстоянии от Антиохии, одном из крупнейших центров региона, в Нисибине и Эдессе (северная Месопотамия) создавались очаги культуры, в основе которой лежал местный диалект — арамейский язык, на котором говорил сам Иисус Христос. Этот язык позднее стали именовать сирийским. Сирийцы занимали пограничное положение между греческой Византией и Востоком; их называли народом толмачей. Именно они, благодаря международным контактам, способствовали распространению христианской культуры. Образованные христианские писатели постоянно указывали, что они многому учились у народов Востока. Платон вложил в уста своего египетского жреца знаменитые слова: «О, Солон, Солон! Вы, греки, вечно останетесь детьми, и не бывать эллину старцем; ведь нет у вас учения, которое поседело бы от времени!» [1, с. 21].

В IV в. центром сирийской образованности считалась академия в Эдессе (город связан с именами Ефрема Сирина (306–373), его ближайших преемников и учеников). В V в. она заняла настолько выдающееся положение, что ученики «стекались в нее со всех сторон», и молва о ее учителях доходила не только до Антиохии, но и до византийской столицы. Характерно, что она была известна под именем «школы персов». Особенностью этой школы было создание сложных поэтических текстов, в которых отражалась сложившаяся в те времена практика исполнения их в виде ипофонного и антифонного пения. Ипофонное пение подра-

зумевало исполнение гимна солистом, а хор пел общий припев. Тексты назывались мадраша и представляли собой последовательность силлабических строф, в которых должно быть одинаковое количество слогов (Sillabo – от греческого слог). Это отличало их от греческого античного стихосложения, основанного на чередовании долгих и кратких гласных. Так первоначально исполнялся гимн «Свете тихий».

Другой исполнительский принцип – антифонное пение. Оно означало наличие диалогов в основной части и наличие алфавитного акростиха, объединяющего строфы диалога. Такой жанр назывался согита (sogito).

К гимнографическим текстам типа мадраши и согиты во многом близка особая ритмизованная проповедь – мемра (memra), которая состояла из двустуший, организованных по не по метрическому, а по силлабическому принципу.

Исполнением разнообразных гимнографических произведений занимались в антиохийской традиции «сыновья» и «дочери завета», т. е. члены аскетических общин, существовавших при городских храмах.

Исследователи литургических текстов предполагают, что именно переводы с сирийского на греческий повлияли на формирование византийского богослужения. Переводчиками были сами гимнографы, в совершенстве владеющие языками, – сирийские песнепевцы. С именем одного из них связывают расцвет сирийской гимнической поэзии. Всем нам известно стихотворение А. С. Пушкина «Отцы пустыnnики и девы непорочны...» – стихотворный перевод молитвы Ефрема Сирина «Господи и Владыко живота моего, Дух праздности, уныния, любоначала и празднословия не даждь ми...».

Как было принято в эпоху средневековья, о преп. Ефреме Сирине была сложена легенда: «Когда он был еще ребенком, родители его видели о нем следующий сон: виноградная лоза возшла на языке мальчика и, выросши, наполнила ветвями и

гроздьями всю поднебесную. Птицы небесные собирались и ели ягоды винограда, и сколько они съедали, настолько же количество винограда увеличивалось» [4].

Ефрем (306–373) родился в Нисибине, в самом начале IV в., в царствование императора Константина. Его мать была христианкой; согласно легенде, отец – язычник-еврей, более того, жрец, что предполагало возможность драматического конфликта между отцом и сыном. Крещение Ефрем принял в 18 (либо в 28) лет, что отвечает обычаям того времени. После завоевания Сирии персами Ефрем уехал из Нисибии в Эдессу, где и нашел последний приют. Его сочинения получили широкое распространение в греческой и восточных церквях, в целом творчество богато по содержанию и разнообразно по формам. Прозаические проповеди (мимры) Ефрема часто имеют музыкальную четкость, ритм; будучи сам музыкантом, он установил напевы, согласно которым исполнялись его произведения. Например, о 26-м гимне о церкви сказано: «По мелодии: О, мой ученик». Его согиты часто имели алфавитный акростих и составлялись в форме диалога, а песнопения, или гимны (мадраше) – по слоговой системе; строфы делились повторяющимся припевом.

Исследования в области сирийской духовной письменности показали, что в сирийской литературе еще во II в. существовал обычай произносить поэтизированные гомилии (Прим. 2) – проповеди, написанные стихами, с использованием несложных размеров. Поэтизированную гомилию широко использовал в своих творениях и преп. Ефрем Сирийский. Его песнопения стали образцом для бесчисленных подражаний во всем христианском мире, а темы определили на многие века развитие литургической поэзии и музыки христианских церквей на Востоке и на Западе.

Выходцем из Сирии был гимнограф Роман Сладкопевец, с чьим именем связан еще один блистательный взлет экстатической поэзии. Чтобы полнее понять этот творческий феномен, нужно обратить внимание на важный личностный фактор – про-

исхождение Романа Сладкопевца. Преподобный родился в городе Эмеса на реке Оронт. Его творческая деятельность началась в Берите (современный Бейрут), где он служил дьяконом в церкви Воскресения. Затем переехал в Константинополь, где служил в церкви Пр. Богородицы в Кировых. Жизнь Романа очень быстро обросла легендами, и сама превратилась в поэму, в «струну преславных слов Духа», как поёт о нём Церковь, утверждая: «Богородицу Марию имел ты учителем» (октябрьская Минея). И вот уже св. Марк Эфесский в своём «Известии о кондаках» пишет: «Творец кондаков – чудный Роман получил дар сей от Богородицы, явившейся ему во сне и подавшей свиток, с повелением съесть (ср. с Апокалипсисом: 10:9–11 «И взял я книгу из руки Ангела и съел ее; и она в устах моих была сладка, как мед...»). Исполнив это, он тотчас встал, – это было в день Рождества, – взошёл на амвон и начал петь: «Дева днесь...» [5].

Большое значение для формы произведений св. Романа имели три сирийских литературных жанра – мемра, мадраша и согита. От мемры Роман Сладкопевец заимствовал принцип связи поэмы с Евангелием, от мадраши – многострофную форму, рефрен и акrostих, а от согиты – приемы драматургии (патетический диалог между участниками библейского или житейского эпизодов). В результате возник новый жанр церковной гимнографии, по содержанию близкий к древним поэтизированным гомилиям, по форме же представлявший многострофную поэму, которую называли кондак. Остальное было делом поэтического вдохновения и виртуозной техники.

Исследователи (богословы, филологи и др.) единодушны во мнении, что гимнограф Роман Сладкопевец не был создателем кондака, однако довел его форму и содержание до совершенства и вошел в историю как блестящий автор произведений, написанных в рамках одного жанра. Сам Роман Сладкопевец давал своим поэмам различные наименования: гимн, песнь, хвала, моление, прошение, псалом. Кондаком (точнее «кондакионом») тогда

называли палочку, на которую наматывался пергаментный свиток. Термин «кондак», как обозначение жанра появился только в XI в., когда произошла стабилизация состава богослужебных книг и жанров песнопений. В современном значении кондак – это краткое песнопение в честь праздника или святого, которое по величине и структуре ничем не отличается от тропаря, стихир, седальна и т. д. Но не такими были кондаки Романа Сладкопевца.

Это были произведения сложной формы, состоящие из заглавного тропаря и ещё 23 строф – куплетов (так называемые икосы). Всех куплетов, следовательно, было 24 (по числу букв греческого алфавита) и начальные их буквы составляли акrostих, скрывающий имя автора.

Начальный тропарь назывался кукулий (Прим. 3) или прои-мион (зачин). Он как бы вводил слушателя в содержание произведения. Иногда одного кукулия было недостаточно, поэтому в некоторых кондаках их два или даже три. Но все они заканчиваются одинаковым рефреном, который повторяется и дальше. Современный рождественский кондак «Дева днесь...» представляет собой такой кукулий. Икос «Едем Вифлеем отверзе» – это первая строфа кондака. Следующие за ней 23 строфы давно исчезли из богослужения. Строфы имеют одинаковое метрическое и мелодическое построение и общий для всех рефрен «...Отроча младо – превечный Бог» [5].

Творческое дарование Романа Сладкопевца свободно создавало образы, развивало основную мысль праздника или жития святого, богословствовало в стихах. Для Романа Сладкопевца значение имело не только длина слогов. Он был поэтом и музыкантом, и подчинял свое стихосложение не только законам метрики, но и мелодическим музыкальным требованиям.

Кондаки песнотворца имели еще одну особенность – они изобиловали гомеотелефтам (Прим. 4). Так называли созвучия окончаний строф, создававшие торжественный стиль. Примером такого гомеотелефта могут служить следующие строки:

Неженатый в тоске угрызается.
А женатый в трудах надрывается.
Се, бесчадный терзаем печалью,
Многочадный снедаем заботами;
Те во браке покоя лишаются,
Те же много скорбят о бесчадии... [1, с. 229].

Роману Сладкопевцу приписывают целый ряд кондаков и икосов: на недели – блудного сына, мясопустную, крестопоклонную и вайи, на субботы – святых Феодора и Лазаря, а также на четверток пятой седмицы и на Великие понедельник и пяток и т. д. Легенда гласит, что Роман Сладкопевец был создателем 1 000 кондаков. Понятно, что указанная цифра является преувеличенной. Исследователи творчества гимнографа отмечают, что до нас дошло около девяноста кондаков, подписанных именем св. Романа. Известно также, что он писал кондаки почти к каждому воскресному дню и сам исполнял их.

Роман Сладкопевец стоял у истоков создания годового круга православной литургической поэзии. Его композиции легли в основу многих богослужебных текстов, употребляемых в Православной Церкви. Значение Романа Сладкопевца для развития нашего богослужения невозможно переоценить.

Со временем кондак постепенно стал уступать место новому жанру церковного песнетворчества и впоследствии был почти вытеснен. Как говорит проф. Миркович: «Роман Сладкопевец изгнан из греческой церкви и сделался достоянием чуждого ему мира, который ему создал целый культ, удивляясь его благочестию и красоте его слов» [6].

Исследователь восточной гимнографии Питра считал, что главной причиной забвения произведений св. Романа и вытеснения их из богослужения явилось иконоборческое движение. Действительно, с VII в. с распространением иконоборческих идей начинается упадок духовной культуры Византии. Гимнографы стремились создать более доступные для паствы тексты, гимны стали называть канонами.

Талантливым песнопевцем был еще один выходец из Сирии, который оказал огромное влияние на становление богослужебного канона – Иоанн Дамаскин. При упоминании его имени нельзя не вспомнить одноименную кантату С. И. Танеева на стихи А. К. Толстого, творчески переработавшего одну из стихир самого Иоанна Дамаскина. Настоящее имя гимнографа – Мансур ибн Серджун ат-Таглиби. Он родился в Дамаске около 675 г., умер в 753 г. (по некоторым данным – в 780 г.). Дед Мансур ибн Сарджун руководил налоговой администрацией Дамаска, отец был главным хранителем сокровищ города. В период иконоборчества И. Дамаскин был известен как активный защитник икон. Он написал три письма и отослал их императору Льву III Исавру, слывшему противником иконописания. Полученные письма привели императора в ярость. Чтобы остановить И. Дамаскина, который был подданным халифа, Лев III прибегнул к клевете, обвинив Иоанна в измене и подвергнув тяжелому испытанию. Чтобы выйти из страшной ситуации достойно, тот долго молился богородице, и она услышала его. В дальнейшем И. Дамаскин посвятил Богородице знаменитую молитву «О тебе радуется. Благодатная...».

Иоанн Дамаскин известен созданием канонов. Канон имеет особое строение: содержит девять песней (од), каждая из которых состоит из ирмоса (начальной строфы) и нескольких тропарей; ирмос каждой песни передает конкретное библейское повествование. И. Дамаскин довел каноны до совершенства по структуре и поэтичности языка. Они получили широкое признание в церковном богослужении и сохранились по сей день. Архиепископ Черниговский Филарет считал, что это был «такой песнописец Церкви, которого выше ни прежде, ни после не было в Церкви» и отметил, что высокие созерцания Иоанна «находили место в душе его, быв возбуждаемы творениями великих отцов» [8, с. 123].

Иоанн Дамаскин считается крупнейшим христианским теологом. Он признан одним из наиболее трезвых и ортодоксальных

выразителей Священного Предания Церкви. Кроме теоретических трудов, Иоанн Дамаскин был известен как гимнограф и собиратель «Октоиха». Современники называли Иоанна Дамаскина «Златоструйным». В церковной традиции он также считается составителем Октоиха и Типикона лавры прп. Саввы Освященного, реформатором богослужебной поэзии и музыки. Большая часть этих сочинений содержится в богослужебных книгах, используемых в настоящее время [2, с. 27].

Пение на гласы было известно в Византии еще в IV в., об этом упоминают прп. Памва, Амвросий Медиоланский, Роман Сладкопевец и др. гимнографы. К концу VII в. осмогласное пение активно практиковалось на Востоке, однако не было еще всеобщей и обязательной для всех церквей системы осмогласия. Окончательное оформление принципа осмогласия, превращение его в стройную и совершеннейшую систему было осуществлено преподобным Иоанном Дамаскиным (около 680–776). Он создал Осмогласник, распределил гласы и установил определенный способ их исполнения.

Архиепископ Филарет, оценивая всю песнотворческую деятельность Дамаскина, высказывает свое полное согласие с определением «златострунный», которым преподобного Иоанна называли в его время, и ссылается при этом на слова преподобного Феофана: «Иоанн справедливо назван златою струею по обилию в нем благодати Святаго Духа, текущей в словах его и в жизни» [8, с. 123].

Таким образом, восточно-христианская гимнография Ефрема Сирина, Романа Сладкопевца, Иоанн Дамаскина навсегда определила общий строй и содержание богослужения Православной Церкви. «Особая, весьма отличная от прозаической, форма выражения богословских истин, особый образный строй, содействующий не столько эмоциональному восприятию истин веры, сколько духовному их осмыслению, — все это сохранилось в православном богослужении до сего дня. В то же время в богослу-

жении сохранился присущий литургической поэзии высокий интеллектуализм, делающий ее труднодоступной для современного слушателя» [7, с. 519].

Примечания:

1. Уже в конце IV в. свт. Василий Великий в 207-м письме к неокесарийским клирикам подчеркивал, что пение различных гимнов (ψαλμοῦδία) составляло существенную часть богослужения в Сирии, Месопотамии, Финикии, Палестине, Аравии, Египте и др. церковных провинциях восточной части империи.
2. Гомίλια (греч. ὁμιλία – «общество, общение, беседа», от ὁμός – «равный, подобный» и ἵλη – «группа, небольшое общество») – аналитико-экзегетическая форма проповеди (обычно христианской, но также иудейской), содержащая истолкование прочитанных мест Священного Писания.
3. Кукулий (греч. «капюшон») – начальная строфа древнего кондака, написанная другим, отличающимся от остального произведения размером, но имеющая одинаковый с последующими икосами рефрен.
4. Гомеотелéвтон, гомеотелéвт (от греч. ὁμοιοτέλευτος: ὅμοιος – «подобный» и τελευτή – «окончание») – вид морфемного повтора, при котором на относительно небольшом отрезке текста встречается значительное количество слов с одинаковой финальной частью.

Список литературы и источников

1. Аверинцев, С. С. Многоцветная жемчужина: Литературное творчество сирийцев, коптов и ромеев в I тысячелетии н. э. / С. С. Аверинцев. – Москва : Худож. лит., Ладомир, 1994. – 477 с.
2. Православная энциклопедия. В 48 т. – Москва : ЦНЦ «Православная энциклопедия», 2010. – Т. 24. – 752 с.
3. Библия. Деяния 11:26 // Азбука веры : [сайт]. – URL: <https://azbyka.ru/biblia/?Act.11:26> (дата обращения: 10.01.20 20).

4. Святитель Димитрий Ростовский // там же. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Dmitrij_Rostovskij/ (дата обращения: 10.01.2020).
5. Алымов, В. А. Лекции по исторической литургике [Роман Сладкопевец] // RuLit : [сайт]. – URL: <https://www.rulit.me/books/lekcii-po-istoricheskoi-liturgike-read-231377-89.html> (дата обращения: 10.01.2020).
6. Архимандрит Киприан (Керн). Литургия. Гимнография и эртология. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Kiprian_Kern/liturgika-gimnografija-i-eortologija/ (дата обращения: 6.01.2020).
7. Иларион (Алфеев Григорий Валерьевич; митр. Волоколамский; 1966-). Православие. [В 2 т.] / митрополит Иларион (Алфеев). – 5-е изд. – Москва : Изд-во Сретенского монастыря, 2016. – Т. 1. – 348 с.
8. Игнатия, монахиня. Преподобный Иоанн Дамаскин в его церковно-гимнографическом творчестве. – URL: http://www.odinblago.ru/ignatia_damaskin (дата обращения: 6.01.2020).

УДК 61:621.039(09)

К. В. Пешкова

аспирантка кафедры истории
Научный руководитель:
 Толстиков В. С., доктор
 исторических наук, профессор

О СОЗДАНИИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕДИЦИНСКОЙ СЛУЖБЫ В ПЕРИОД СТРОИТЕЛЬСТВА ПЕРВЫХ ЯДЕРНЫХ ОБЪЕКТОВ НА ХИМКОМБИНАТЕ «МАЯК» (1945–1953 гг.)

Строительство первенца атомной промышленности – завода № 817 (будущего химкомбината «Маяк») – было задачей номер один для атомного проекта.

Сооружение первых объектов потребовало привлечения большого количества военнослужащих строительных батальонов, заключенных, спецпереселенцев, трудмобилизованных, вольнонаемных, которые начали прибывать в 1945 г. Одновременно

начали организовывать их медицинское сопровождение. Архивные документы свидетельствуют, что 10 ноября 1945 г. приказом начальника Челябметаллургстроя генерал-майора Я. Д. Рапопорта «Об организации строительного района № 11» начальнику САНО (санитарного отдела) поручили создать «санслужбу по обслуживанию спецпереселенцев и вольнонаемного состава» [3, д. 1, л. 1–2]. Прямо с фронта прибыли военный госпиталь и три врача: майор медицинской службы Ю. Н. Кувалдин, врач Г. Г. Денцель и зубной врач Л. В. Гречкина [2]. Для вольнонаемных строителей был срочно построен каркасно-засыпной барак, в котором расположились амбулатория и больница на 25 коек.

Организация САНО проходила в трудное, голодное послевоенное время. Леса, бездорожье, отсутствие жилья, огромные расстояния между лагерями и строительными площадками, нехватка транспорта создавали дополнительные трудности при обслуживании строителей важного атомного объекта. Кроме того, последние не знали, что они возводят, что нередко приводило к производственным травмам. Руководители часто менялись.

Формирование Санитарного отдела произошло за счет синтеза медицинских служб, обслуживающих трудмобилизованных немцев и заключенных. Службы не имели централизованного управления, каждая медсанчасть обслуживала свой контингент рабочих. Все это вместе взятое требовало высокой физической и психической выносливости медицинского персонала. В основном первые врачи САНО были из числа медиков, прошедших Великую Отечественную войну.

19 октября 1946 г. на стройку прибыли руководители САНО Л. Б. Эпштейн и его заместитель А. А. Лонзингер. В их обязанности входило медицинское обеспечение всех рабочих [5]. В этом же году прибыло 10 военно-строительных батальонов, каждый численностью по 1000 человек. Приказом начальника Челябметаллургстроя МВД СССР Я. Д. Рапопорта была организована первая поликлиника с приемным покоем [3, д. 2, л. 49]. Впослед-

ствии в отдельном бараке выделен центральный лечебный лазарет, в котором к концу 1946 г. число коек достигло 125. Выделилось хирургическое отделение с одним операционным столом и двумя перевязочными, терапевтическое отделение (с детскими койками), акушерско-гинекологическое, а также станция скорой помощи и лабораторный комплекс [2]. Первое патологоанатомическое отделение и судмедэкспертиза разместились в землянке. У каждого контингента первостроителей имелаась собственная медсанчасть, состоящая из амбулатории и стационара на 25–50 коек.

Медицинское обслуживание военных строителей было намного лучше, чем других. Госпиталь для них в первый год включал терапевтическое и хирургическое отделения, рентгенкабинет, амбулатории, аптеку, лабораторию, прачечную, баню и пищеблок [3, д. 2, л. 49]. В то время как медицинская часть, например, лагеря заключенных № 12 имела только необходимые медикаменты и медицинские инструменты [3, д. 1, л. 14].

Во второй половине 1947 г. на строительство прибыло несколько тысяч так называемых «указников» (условно освобожденных или освобожденных по амнистии заключенных), в том числе до тысячи женщин, осужденных на сроки до пяти лет за мелкие бытовые преступления. Это повлекло за собой расширение коечного фонда САНО до трехсот коек, организацию новых отделений (кожно-венерического, туберкулезного, детского), а также открытие ясель и детского отделения в консультации. Велика была роль первого главного врача А. А. Лонзингера в реорганизации САНО, который сумел до конца 1947 г. привести медицинские силы в соответствие с резко возросшими потребностями. Можно напомнить, что только в 1949 г. родилось свыше одной тысячи трехсот детей, матерям которых (в том числе заключенным) предоставлялись определенные льготы по дополнительному медицинскому обслуживанию [6, с. 3]. При САНО были открыты детские ясли в Теченском поселке [3, д. 33, л. 135].

В первое время основной проблемой для САНО была нехватка врачей. Ее стремились решить за счет замещения штатных должностей медицинскими работниками из числа строителей [3, д. 45, л. 6]. В частности, главврач САНО А. А. Лонзингер был из числа спецпереселенцев, распределенных на строительство № 859 Челябинметаллургстроя НКВД [7, с. 58].

Естественно, что в начальный период деятельности медицинской службы информации и представлений о ядерных облучениях еще не было. В основном медицинские работники САНО встречались в своей практике и лечили заболевания желудочно-кишечного тракта, педикулеза, простудные, венерические, а также всевозможные травмы и увечья [3, д. 2, л. 22; д. 5, л. 2]. Поэтому, когда в 1949 г. был обнаружен первый случай лучевого поражения, врачи САНО приняли его за пищевое отравление и после краткосрочной госпитализации пациенту вновь разрешили приступить к работе. Только появление характерных изменений кожи, проявившихся признаков лихорадки, кровотечения, ухудшение общего самочувствия позволили врачам САНО заподозрить случай переоблучения строителя. Другой случай массового поражения – в 1951 г. в лагерьном бараке лечились 13 облучившихся заключенных (в том числе трое с тяжелыми проявлениями острой лучевой болезни), которые пострадали при прокладке траншеи возле здания Радиохимического завода: они сидели на трубе, по которой сбрасывались высокорadioактивные отходы. Основным фактором поражения было внешнее гамма-бета-излучение. Проведенные анализы подтвердили диагноз лучевой болезни.

Медицинские работники САНО тесно сотрудничали с ведущими врачами Медсанотдела № 71 (МСО-71) Г. Д. Байсоголовым, А. К. Гуськовой, В. Н. Дощенко при диагностике и лечении первых случаев лучевой болезни [4, с. 91].

С 1949 г., в связи с завершением основных строительных работ, началась постепенная реорганизация САНО путем объединения с

МСО-71 [5, с. 36.]. А. А. Лонзингеру удалось создать многопрофильное больнично-поликлиническое учреждение. Такое укрупнение и расширение деятельности было необходимым, так как строились и вводились в эксплуатацию новые предприятия, прибывал высококвалифицированный персонал. При МСО-71 были организованы поликлиники, больницы, штат которых был полностью укомплектован врачами с высшим медицинским образованием.

В 1953 г. САНО, выполнив свою основную задачу, прекратил свое существование, будучи передан в ведение Медсанотдела-71.

Список источников и литературы

1. Кошурникова, Н. А. Воспоминания // Личный архив автора.
2. Лонзингер, А. А. Воспоминания // Личный архив автора.
3. Муниципальное казенное учреждение «Муниципальный архив Озерского городского округа». Ф. 111. Оп. 1. Д. 1, 2, 5, 33, 45.
4. Грешилов, А. А. Ядерный щит / А. А. Грешилов [и др.]. – Москва : Логос, 2008. – 421 с.
5. Гуськова, А. К. Атомная отрасль глазами врача / А. К. Гуськова. – Москва : Реал. время, 2004. – 240 с.
6. Гуськова, А. К. Медицина была всегда рядом / А. К. Гуськова // Озерский вестник. – 1995. – 28 окт. – С. 3–5.
7. Черников, В. За завесой секретности, или строительство № 859 / В. Черников. – Озерск, 1995. – 272 с.

УДК 78.04

Л. С. Пономаренко

старший преподаватель кафедры
музыкального образования

КОМПЬЮТЕРНАЯ АРАНЖИРОВКА КАК ФОРМА МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА

Развитие творческих способностей учащихся является одной из центральных проблем в музыкальном образовании, так как творческая деятельность формирует многие ценные качества

личности, необходимые человеку для профессионального роста. Творческий процесс не ограничивается решением конкретной задачи, а допускает ее самостоятельную постановку и проверку качества итогового результата; к тому же художественно-творческая задача предполагает возможность не одного, а неопределенного множества решений.

На рубеже XX – XXI вв. появилось новое направление, обусловленное стремительным развитием индустрии электронных музыкальных инструментов: от простых синтезаторов до мощных музыкальных компьютеров. Это вызвало большой интерес не только у исполнителей и композиторов, но и педагогов, которые планировали использовать их как обучающие средства. Начала формироваться тенденция информатизации образования. Новый инструментарий практиковался как средство приобщения учащихся к знаниям, умениям и навыкам, необходимым для музыкального творчества. Также педагоги стремились приобщить учащихся к иному виду деятельности – электронному музыкальному творчеству.

В современном мире музыки компьютер берет на себя всю рутинную работу, тем самым дает возможность реализации творческих идей автора в полной мере. Звучание цифровых инструментов построено на электроакустической основе, что значительно расширяет арсенал музыкально-выразительных средств. Это связано и со значительным увеличением динамического диапазона звучания, и с возможностью новых приемов решения пространственной организации, формирующей искусственное акустическое пространство, не ограниченное в вариациях. Музыкально-компьютерные технологии позволяют работать со звуковым материалом вплоть до уровня его микроструктуры, что бесконечно расширяет тембровую палитру музыкального искусства и предоставляет авторам неограниченные возможности для творчества; нередко такая работа рождает новые музыкальные мысли и художественные образы. При этом каждая композиция может

быть уникальной в силу неограниченности возможностей технологий и количества комбинаций настроек музыкальных программ. Чтобы достичь необычных результатов, композитор уже не может ограничиваться лишь созданием нотного материала, он должен также его озвучить с помощью виртуальных синтезаторов, применить обработки и эффекты, произвести сведение и мастеринг, то есть помимо композиторской работы, выполнить ещё работу в качестве аранжировщика, саунд-продюссера, звукорежиссера и мастеринг-инженера. Более того, на сегодняшний день композитор может миновать не всеми любимый этап нотного набора текста. В музыкальных программах существуют режимы отображения нот в виде графического изображения клавиатуры, где ноты соответствуют положению клавиш по вертикали, а длительности – временной шкале по горизонтали. При этом процесс написания музыки заметно упрощается, так как графическое отображение более понятно для начинающих музыкантов.

При создании аранжировки к определённом музыкальному произведению целью является творческая интерпретация нотного текста. Содержание формируется в процессе работы музыканта с программными средствами, виртуальными инструментами и обработками, притом каждый инструмент может быть индивидуален по своим акустическим характеристикам и способам управления. В процессе озвучивания нотного материала автор будет поэтапно решать композиторские, исполнительские, звукорежиссерские задачи, при этом этапы могут быть взаимопроникающими [2, с. 11]. Автор может возвращаться к предыдущим с целью изменения текста, дополнения или переработки.

Мера свободы аранжировки на компьютере может быть разной – от точного изложения нотного текста оригинальной композиции или референсного трека до его полной переаранжировки. Во всех случаях критерием художественного качества написанной фактуры служит логичность развертывания содержания во времени, детальность и вместе с тем единство и целостность работы.

При творческой работе очень важно умение использовать различные средства музыкальной выразительности, в частности при написании музыки, в которой имитируется исполнение на механических музыкальных инструментах и акустика реального исполнительского пространства. Такими средствами являются динамика, артикуляция, агогика, вибрато, тембровые нюансы, которые придают большую естественность звучанию и помещают слушателя в якобы живое акустическое пространство. В современных музыкальных программах такие задачи выполняют функции MIDI управления [3, с. 119]. Каждый процесс имеет свое числовое выражение, что позволяет добиться больших вариаций в изменении музыкальной ткани. Примером таких изменений может быть усиление звука внутри одной продолжительной ноты, придание небольших ритмических отклонений при сохранении общего ритма и так далее. Все функции могут управляться с помощью специальных параметров и сохраняться в проекте для последующего воспроизведения. Автор может воплотить и озвучить практически любую музыкальную мысль, выразить ее максимально приближенно к реальному звучанию инструментов и создать музыкально-художественное произведение, полное жизни и теплоты, внести любой смысл или эмоциональную составляющую. В. Динов писал, что следует излагать не только различные музыкальные и речевые голоса, но и строить «звуковые изображения, активизирующие в подсознании, а затем – и в сознании слушателя дополнительную умственную и эстетическую деятельность» [1, с. 20].

Таким образом, при написании компьютерной аранжировки современные технологии позволяют изменять микроструктуру звука, что открывает новые художественные возможности в музыкально-творческой деятельности. Активизируя активность учащегося не только в исполнительской, но в композиторской и звукорежиссёрской сферах, такая работа формирует навыки, необходимые для профессионального роста, развивает творческий

потенциал, музыкальные способности, расширяет музыкальный кругозор и приобщает к различным формам электронного музицирования.

Список литературы

1. Динов, В. Г. Звуковая картина. Записки о звукорежиссуре : учеб. пособие / В. Г. Динов. – 3-е изд., стер. – Санкт-Петербург : Лань; Планета музыки, 2012. – 488 с.
2. Красильников, И. М. Методика музыкального обучения на основе цифрового инструментария (с поурочной разработкой) / И. М. Красильников. – Москва : Ин-т новых технологий, 2008. – 212 с.
3. Петелин, Р. Ю. Сочинение и аранжировка музыки на компьютере / Р. Ю. Петелин, Ю. В. Петелин. – Санкт-Петербург : БХВ-Петербург, 2013. – 608 с.

УДК 78

Е. М. Попова

кандидат педагогических наук,
доцент

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОМУ ИСКУССТВУ

В профессионально-педагогической подготовке бакалавра музыкального образования дисциплина «Концертмейстерский класс» представляет собой интегрирующий комплекс организации обучения исполнительскому искусству.

Стратегия интегративного подхода в обучении студентов концертмейстерскому искусству направлена на процесс междисциплинарного синтеза, в результате которого формируется системное единство теоретических знаний, а также умений и навыков исполнения аккомпанементов различных стилей, эпох, направлений. Применение знаний, полученных при изучении различных дисциплин, на занятиях по концертмейстерскому классу способствует систематизации и обобщению их

в собственной профессионально-исполнительской деятельности. Интеграция – (лат. *integratio* – восстановление, восполнение) – процесс или действие, имеющее своим результатом объединение в целое каких-либо частей, элементов, восстановление единства [3]. Г. Я. Гревцева, М. В. Циулина, Э. А. Болодурина, М. И. Банников анализируют интегративный подход с точки зрения движения педагогической системы к ее большей целостности, в результате которого повышается уровень образовательного процесса, и формируются компетенции у обучающихся [1].

Деятельность концертмейстера – это процесс интеграции музыкантов различных специальностей. В. В. Калицкий подробно рассматривает специфику работы концертмейстера с исполнителями на струнно-смычковых, народных, духовых инструментах, вокалистами, хоровыми коллективами на основе интегративного подхода [2]. Дисциплина «Концертмейстерский класс» взаимосвязана со следующими дисциплинами: «Основной музыкальный инструмент», «Дирижирование», «Хоровой класс», «История музыки», «Исполнительство на музыкальном инструменте», «Основы музыкально-теоретических знаний», «Сольное пение», «Изучение педагогического репертуара», «Детский музыкальный театр», «История», «Литература». В результате обучения концертмейстерскому искусству у студентов формируются следующие компетенции: способность осознавать специфику музыкального исполнительства как вида творческой деятельности; критически оценивать результаты собственной деятельности; применять теоретические знания в профессиональной деятельности, постигать музыкальное произведение в культурно-историческом контексте; а также способность преподавать дисциплины (модули) профильной направленности.

Самостоятельная работа студентов по дисциплине «Концертмейстерский класс» спланирована нами на основе интеграционного подхода.

Тема 1 «Музыкально-исполнительские навыки аккомпанемента на примере изучения произведений различных стилей, эпох, композиторов». Цель работы: приобрести музыкально-исполнительские навыки исполнения аккомпанементов различных стилей, эпох, композиторов. Задание и методика выполнения: определение образного строя произведения, возможных ассоциаций, настроений; анализ «материальной ткани» произведения: логики развития мысли в гармоническом построении, особенностей мелодии, ритма, фактуры, динамики, агогики, формообразования; выявление характерных особенностей стиля эпохи, композитора в исполняемых произведениях; исполнение произведения, уделяя внимание темпоритмической синхронности, штриховой и артикуляционной согласованности, тембродинамическому балансу, единству фразировки, архитектоники; прослушивание в различных исполнениях изучаемого произведения; анализ различных исполнительских трактовок; создание собственной интерпретации, включая различные варианты.

Тема 2 «Специфика исполнения аккомпанемента вокальных и инструментальных произведений». Цель работы: совершенствование музыкально-исполнительских навыков исполнения аккомпанементов вокальных и инструментальных произведений. Задание и методика выполнения: исполнительский анализ вокального (или инструментального) произведения; определение образного строя произведения, возможных ассоциаций, настроений; материальной ткани произведения (логики развития мысли в гармоническом построении, особенностей мелодии, ритма, фактуры, динамики, агогики, формообразования); исполнить произведение, контролируя темпоритмическую синхронность, штриховую и артикуляционную согласованность, тембродинамический баланс, единство фразировки, архитектоники.

Тема 3 «Работа над фортепианной партией. Содержание, композиционная структура, характер фактуры аккомпанемента. Собственно исполнительские задачи». Цель работы: знать осо-

бенности исполнения различных видов аккомпанеента. Задание и методика выполнения: определить вид аккомпанеента; особенности фразировки изучаемого произведения; детальная работа над звукоизвлечением, артикуляцией. Изучить произведения с различными видами аккомпанеента: гармоническая поддержка, чередование баса и аккорда, аккордовая пульсация, гармонические фигурации, аккомпанемент смешанного типа, аккомпанемент дублирует вокальную партию.

Тема 4 «Работа с солистом. Особенности поэтического текста, связь слова и звука». Цель работы: изучить камерно-вокальную и оперную музыку различных стилей, жанров, направлений, узнать особенности работы концертмейстера в классе вокала. Задание и методика выполнения: осмысленно и эмоционально прочесть литературный текст с выявлением смысловых кульминаций, особенностей фонетики и ритма стиха, определить взаимосвязь литературного текста и музыки («текст – подтекст – музыка»), влияние текста на синтаксис фортепианной партии вокальных произведений; исполнить партию солиста-вокалиста голосом, аккомпанируя себе; воспроизвести на фортепиано трехстрочную партитуру произведения.

Тема 5 «Чтение с листа – необходимый структурный компонент концертмейстерской подготовки. Формирование навыков транспонирования. Транспонирование на интервал м.2, б.2. Развитие навыков игры по слуху». Цель работы: развитие навыков чтения с листа музыкальных произведений, транспонирования, игры по слуху. Задание и методика выполнения: чтение с листа романсов, песен, произведений школьно-песенного репертуара. Внутренне-слуховое прочтение музыкального произведения. Использование приемов фактурного облегчения: преобразование или опускание подголосков и украшений; облегчение или перемещение аккордов; преобразование разложенных гармонических фигураций в основные гармонические функции, а также ритмически усложненных последовательностей на элементарную пульсацию. Транспо-

нирование на интервал м.2, б.2. романсов, песен, произведений школьно-песенного репертуара: внутренне-слуховое представление музыкального произведения; определение тонального плана и гармонических особенностей аккомпанеента; выявление трудноисполнимых мест (гармония, модуляции, знаки альтерации, аппликатура); транспонирование произведения в заданную тональность (с соблюдением темпо-ритма, динамики, агогики); корректировка деталей. Подбор по слуху песен школьного репертуара по выбору студента с использованием различных типов фактуры, а также вступления и заключения к песне.

Реализация интегративного подхода в обучении студентов концертмейстерскому искусству способствует обобщению и систематизации теоретических знаний, использованию опыта мировой исполнительской культуры в собственной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Гревцева, Г. Я. Интегративный подход в учебном процессе вуза / Г. Я. Гревцева, М. В. Циулина, Э. А. Болодурина, М. И. Банников // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26857> (дата обращения: 17.01.2020).
2. Калицкий, В. В. Методика преподавания дисциплины «Концертмейстерский класс» в вузе : учеб.-метод. пособие / В. В. Калицкий. – Санкт-Петербург : Лань, ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2019. – 336 с.
3. Интеграция [словар. ст.]. – URL: <https://rus-prof-education-dict.slovaronline.com/638-интеграция> (дата обращения: 17.01.2020).

ВОЗМОЖНОСТИ ДЕКОРИРОВАНИЯ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНИКИ СГРАФФИТО

Декорирование является важнейшим этапом в общем цикле технологического процесса по изготовлению художественных изделий. Изделия получают законченный вид; их художественное достоинство во многом зависит от способа декора и техники исполнения [1, с. 140]. Один из самых простых и древних живописных способов декорирования является сграффито (от ит. *sgraffito* – «царапать») – техника декорирования керамики с нанесением верхнего слоя или нескольких цветных слоев, а затем соскребания части слоя или слоев, чтобы создать узоры и выделить текстуру. В древности техника сграффито применялась в керамике (вазы Греции) [4, с. 92]. В XV–XVII вв. она распространилась в Италии; а поскольку рисунок со временем не истирается, технику сграффито использовали для декорирования внешних стен и фасадов. Из Италии сграффито распространилось в Европу.

Суть процесса декорирования: сначала изделие (или отдельную его часть) покрывают слоем ангоба, цвет которого контрастирует с фоном, цветом основного. Затем подсушивают изделие до кожетвердого состояния, карандашом аккуратно наносится будущий рисунок, а затем специальным острым деревянным или металлическим инструментом слой ангоба процарапывается до поверхности черепка [1, с. 164]. Затем изделие обжигается, покрывается бесцветной глазурью и снова обжигается. Этим способом декорируются гончарные тарелки, например, с помощью геометрических узоров. В симметричных, концентрических изделиях хорошо виден центр композиции, который служит для фокусировки внимания на деталях композиции, а детали подбираются в гармоническом согла-

сии между собой. Простой вариант – это линейное сграффито, где меняется лишь толщина линий (процарапывание окружностей можно производить на гончарном круге или на турнетке) (рис. 1) Таким образом декорируют большое узбекское национальное блюдо «ляган» растительным узором, олицетворяющим пышный цветущий сад как символ плодородия (рис. 2).

Работа в технике сграффито несколько напоминают «гравюру» по дереву или по линолеуму, с той разницей, что мы видим оттиск с доски [3, с. 35, 36], а сграффито – работа в материале. Выразительным элементом в гравюре может быть не только линия, но и пятно, когда счищается некоторая ангобная поверхность (рис. 3).

Цветок может быть не только мотивом в орнаменте, но и темой для изображения в разных вариантах (рис. 4). Сграффито может использоваться в пропедевтике для разработки композиции в круге (рис. 5) или в любом другом формате (рис. 6).

Успешно приобретаются творческие навыки при разработке декоративных композиций с учетом равновесия, динамики, ритма линий и пятен (рис. 7). Это могут быть мифологические образы с орнаментальными рамками (рис. 8) и рисунки символического характера (рис. 9, 10). Большое пространство для развития воображения, творческих поисков в разных направлениях открывает техника сграффито: народный, лубочный вариант (рис. 11), натюрморт, пейзаж (рис. 12), где особенно чувствуется родство с гравюрой, динамическая композиция, где важно не только общее композиционное решение, но и эмоциональная составляющая (темперамент, авторское мировоззрение или этнические склонности) (рис. 13, 14).

Можно покрывать ангобом только часть изделия, рисуя элементы композиции, в дальнейшем процарапывая детали (рис. 15). Этот принцип подобен технологии чернофигурной греческой керамики, но с тем отличием, что греки использовали особый, флюсный, чёрный ангоб «нигро», который после обжига становился блестящим.



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3



Рис. 4



Рис. 5



Рис. 6



Рис. 7



Рис. 8



Рис. 9



Рис. 10



Рис. 11



Рис. 12



Рис. 13



Рис. 14



Рис. 15



Рис. 16



Рис. 17



Рис. 18



Рис. 19



Рис. 20

Приёмы сграффито применяются при изготовлении гуцульских изразцов, где применяется контурное процарапывание «ритование» терракотовых плиток, покрытых белым ангобом, с дальнейшей росписью коричневым ангобом и росписью цветными глазурями (преимущественно зелёным, жёлтым) после первого утильного обжига и покрытия всего изделия бесцветной глазурью [2]. В настоящее время аналогично гуцульским изразцам популярны плакетки на лубочную тему в современной обработке с декорированием большим разнообразием глазурей. При переходе к декорированию объёмных изделий как посудного, так и скульптурного типа применяют те же принципы сграффито, что и для плоских изделий: гармонические соотношения как в цвете, так и в графике, так и расположение ангобной поверхности. Это может быть как эксперимент по соотношению графических фактур (рис. 16), которые в дальнейшем можно использовать для фактурного декорирования всего изделия или части.

Вариант декорирования заданной гончарной формы способом сграффито строго геометрическим узором (рис. 17), импровизацией в процессе оформления в виде узора (рис. 18) или изображения (рис. 19). Оформление может быть на определенную тему «Греция», «Мифы и легенды», «Индия» и др.

Подводя итоги, можно сказать, что рассматриваемый способ достаточно простой и увлекательный: вы покрываете изделие или часть контрастным ангобом и процарапываете верхнюю поверхность до «образа текста», выявляя его декоративно-информационное значение. В статье раскрыты лишь начальные возможности декорирования с помощью техники сграффито терракотовых изделий. Достоинства этого способа безграничны для классических и более сложных форм, вплоть до скульптурных: например, плавные цветовые переходы, композиции из нескольких ангобов (рис. 20), сочетания с другими способами декорирования и проч.

Список литературы

1. Акунова, Л. Ф. Технология производство и декорирования керамических изделий / Л. Ф. Акунова, В. А. Крапивин. – Москва, 1984. – 431 с.
2. Гоберман, Д. Н. Росписи гуцульских гончаров / Д. Н. Гоберман. – Ленинград : Искусство, 1972. – 200 с.
3. Каменева, Е. О. Какого цвета радуга / Е. О. Каменева. – Москва : Дет. лит., 1975. – 167 с.
4. Ривкин, Б. И. Малая история искусств / Б. И. Ривкин. – Москва : Искусство, 1972. – 402 с.

УДК 786

Т. П. Ретнёва

доцент кафедры специального
фортепиано, доцент

ОБЛИК КЛАВИРНОГО КОНЦЕРТА СЕРЕДИНЫ XVIII ВЕКА В ЗАПАДНО-ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАНАХ

Жанр инструментального концерта является одним из самых распространенных в мире музыки и берет свое начало с середины XVII в. Впервые слово «концерт» упоминалось в XVI в. при обозначении вокально-инструментальных произведений (в отличие от термина *a capella*): одночастное или многочастное музыкальное произведение для одного или нескольких солирующих инструментов и оркестра.

К началу XVIII в. сформировалось два типа концертов: концертино (использовалась небольшая группа инструментов) и концерто grosso (использовались не только струнные, но и духовые инструменты). Известный немецкий музыковед А. Шеринг (1877–1941) в своей работе «История клавирного концерта до настоящего времени» весьма точно определил значение концерта для музыки XVIII в.: до 1760-х гг. концерт сохранял важнейшее место среди других инструментальных форм, являясь для публики источником наслаждения и увеселения. Потребность в инструментальных концертах была необыкновенно высока, любой

уважающий себя композитор считал долгом обратиться к этому жанру. Значение концертных произведений в музыкальной жизни Европы можно сопоставить лишь с ролью итальянской оперы. Однако, в отличие от оперного представления, являвшегося, как правило, частью карнавала, праздника или официального торжества и требовавшего больших затрат, инструментальный концерт мог происходить в любое время, в любом помещении (от светской гостиной до театрального зала) и перед любой аудиторией, как аристократической, так и бюргерской.

Во времена Галантного стиля (между барокко и классицизмом), когда речь шла об инструментальном концерте, прежде всего имелся в виду концерт клавирный. Галантный стиль – это стиль европейской музыки начала и середины XVIII в. Определение «галантный» служило для обозначения салонно-аристократической поэзии, тяготеющей к малой форме, художественными идеалами которой были ясность и доступность. Музыка рассматривалась как подобие выразительной утонченной речи, занимательной беседы. Яркими представителями галантного стиля являлись Ф. Э. Бах, И. Г. Граун, Дж. Б. Перголези. Термин «галантный стиль» не получил всеобщего признания, многие исследователи применяют вместо него понятия предклассического или раннеклассического стиля.

Клавирным концертом наслаждались в северной и южной Германии, Австрии и Италии, в Лондоне и Париже. В Санкт-Петербурге исполнялись произведения Д. Бортнянского, а также итальянцев Б. Галуппи и Дж. Паизиелло. Распространение произведений этого жанра по всей Европе и даже в России показывает, насколько высок был интерес публики к нему (хотя художественные достоинства сочинений не всегда были равноценны).

В состав оркестра обычно входили четыре вида струнных, к которым в ряде случаев могли присоединиться и некоторые духовые. По мнению исследователя Х. Й. Ульдалля, каждая эпоха в истории музыки «создавала определенную форму, в которой от-

ражался дух времени» [1, с. 163]. Своеобразный и уникальный дух первой половины XVIII в. наиболее полно запечатлен в инструментальном концерте. Именно этот жанр отвечал эстетическим требованиям эпохи. В это же время был распространен жанр сюиты, как более камерный. Композиторы пробовали сочетание концертного принципа с формой сюиты. Однако, главная особенность концерта – соперничество двух инструментальных групп – не прижилась в сюите, что привело к созданию собственно формы концерта.

Предыстория жанра. Первыми известными в истории музыки концертами были *Concerti grossi* и лишь позднее, когда потребовалась большая острота соперничества двух музыкальных групп, стали отдавать предпочтение сольным концертам, а именно, – скрипичным, которые своей популярностью способствовали появлению концертов для других солирующих инструментов: для блок- и травесфлейты, гобоя, фагота и т. д. Во всех этих концертах последовательно соблюдался принцип концертирующей сольной партии. Концерт для клавесина с сопровождением появился позже, к 1730-м гг. Объясняется это тем, что клавесин в ансамбле воспринимался как исключительно сопровождающий инструмент, который скреплял своим звучанием оркестровую фактуру. Только к моменту зарождения Галантного стиля клавесин завоевал место полноценного сольного инструмента, способного конкурировать с оркестром. Это произошло благодаря качественному скачку в клавесинной исполнительской технике, совершенным такими мастерами, как И. С. Бах и Д. Скарлатти [2]. До этого клавесин воспринимался либо как очень интимный инструмент (творчество французских клавесинистов), либо преимущественно как участник группы континуо. Он далеко не сразу вышел на первый план. Например, сольный клавесин использовался в комбинации с другими концертирующими инструментами в Пятом Бранденбургском концерте И. С. Баха или в некоторых концертах И. Г. Грауна. Пятый Бранденбургский концерт

является важнейшей ступенью, предваряющей появление баховского клавирного концерта. Именно И. С. Баху принадлежит заслуга в создании значительнейшей клавирной школы XVIII в. и собственно немецкого клавирного концерта. Замыслы его первых произведений подобного жанра сложились уже в 1720-е гг., но большинство было написано в 1730-е гг.

Теоретики того времени не употребляли определение «клавирный концерт». И. Г. Вальтер в своем «Музыкальном лексиконе» (1732) говорил только о жанре скрипичного концерта, хотя сам сочинял концерты без сопровождения, т.е. для клавесина соло. Под словом «концерт» он подразумевал именно скрипичные произведения, в которых каждая партия в определенное время выделяется из общей массы и вступает в спор с другими (был возможен и другой вариант, когда постоянно доминировала лишь одна партия скрипки, которая в таком случае обозначалась как концертирующая). И. А. Шайбе в работе «Критический музыкант» (1745) сообщал только о концерте без аккомпанемента (как и Марпург в своих «Исторических заметках» (1754)), а при упоминании о клавирном концерте имел в виду произведение без аккомпанемента оркестра, каковые сам писал до 1730 г. Таким образом, становится очевидным, что появление клавирного концерта обязано И. С. Баху, сыновья и ученики которого переняли его достижения и в рамках северо-немецкой школы привели клавирный концерт к расцвету.

Если в Германии явление клавирного концерта связано с именем И. С. Баха, то в Англии его становление связано с именем Г. Ф. Генделя. Их обоих можно назвать основателями клавирного концертного направления. Название «для клавесина или органа» раскрывает соотношение между этими двумя инструментами. Данная особенность является чисто английской. В Германии или в Австрии разница между клавесином и органом была более сильной. Однако, нельзя отрицать, что некоторые клавесинные концерты

могли быть исполнены и на органе (концерты М. Гайдна для органа или клавесина, двух скрипок и альты, а также баса).

Особое место принадлежит венскому, или южно-немецкому, концерту. Он возник независимо от северо-немецкого и ведет свое происхождение от дивертисмента, а не от скрипичного итальянского концерта. Северо-немецкий концерт оказал мощное влияние на южно-германский и способствовал более четкой разнице между тутти и соло. Характер дивертисмента стойко сохранялся вплоть до появления сонатной формы. Из северного концерта была заимствована трехчастная конструкция целого, а также форма первой части. Третья часть обычно являлась менуэтом (что входит в состав дивертисмента). Такая связь надолго оставалась отличительной чертой южно-немецкого и венского концертов и потом перешла в форму венского классического концерта [3].

Во Франции широкое распространение получили скрипичные и флейтовые концерты. Прочное место заняла сюита и это стало препятствием для проникновения иных форм – первый концерт для клавишного инструмента прозвучал лишь в 1755 г. Это был концерт с сопровождением Клода да Бальбатра, после чего данный жанр стал развиваться. В первой половине XVIII в. музыка северо-немецкой клавирной школы во Франции не была широко известна, между тем венский клавирный концерт – очень любим; издавались произведения И. С. Баха, Л. Хофмана, М. Гайдна, Э. Айхнера, написанные в венском духе. Северо-немецкий концерт был представлен единственным произведением К. Ф. Э. Баха. Сами французы клавесинных концертов не сочиняли, и расцвет этого жанра не коснулся Франции.

Первые клавирные концерты появились после 1770 г. и предназначались для фортепиано. Что касается тематизма, то здесь прослеживается связь с венским классицизмом. Инструментальный язык венских классиков стал интернациональным, на нем говорили во всей Европе, в том числе во Франции. А откристаллизовавшаяся

сонатная форма проникла в венский концерт в то время, как клавирный пробуждал к себе весьма небольшой интерес.

Суть итальянского клавирного концерта можно определить как продолжение скрипичного (А. Корелли, Дж. Тартини, А. Вивальди). Правая рука клавесиниста выполняет роль солирующей скрипки, а левая ограничивается небольшим сопровождением, так что клавесинную партию нельзя сравнивать с концертами К. Ф. Э. Баха. Итальянцы были далеки от того, чтобы задавать тон в клавесинном концерте.

Клавирный концерт возник в 1730-е гг. в немецкой музыке, несколькими годами позже и независимо — в Англии. Именно в это время клавесин перешел из положения сугубо аккомпанирующего инструмента в статус равноправного солиста. Спустя несколько десятилетий «клавесинной эпохи» он уступил свое место фортепиано. В романских странах (Франция, Италия) клавирные концерты появились во второй половине XVIII в., когда в Германии и Англии уже достигли своего расцвета. Географическое распространение клавесинного концерта было неравномерным: если во Франции и Италии исполнение этого жанра носило единственный характер, то в Германии и Англии было невозможно представить жизнь без клавирного концерта.

И. С. Бах и его сыновья Карл Филипп Эмануэль и Иоганн Кристиан сыграли важную роль в развитии жанра концерта. Но на новую высоту подняли жанр не они, а В. А. Моцарт. В многочисленных концертах для скрипки, флейты, кларнета и др. инструментов и, особенно, в 23-ех клавирных концертах, В. А. Моцарт, обладавший неистощимой фантазией, синтезировал элементы барочного сольного концерта с масштабностью и логичностью формы классической симфонии. В поздних фортепианных концертах Моцарта ритурнель превращается в экспозицию, содержащую ряд самостоятельных тематических идей, оркестр и солист взаимодействуют как равноправные партнеры, в сольной

партии достигается небывалая ранее гармония между виртуозностью и выразительностью задач.

Дальнейшее развитие жанр фортепианного концерта получил в творчестве Л. ван Бетховена, Ф. Шопена, Э. Грига, П. И. Чайковского, С. В. Рахманинова, С. С. Прокофьева и мн. др. [4].

Список литературы

1. Рубинштейн, А. Г. Литературное наследие. В 3 т. / А. Г. Рубинштейн ; [сост., текстол. подготовка, коммент. и вступит. ст. Л. А. Баренбойма]. – Москва : Музыка, 1986. – Т. 3. – 427 с.
2. Кириллина, Л. Классический стиль в музыке XVIII – начала XIX веков: самосознание эпохи и музыкальная практика / Лариса Кириллина. – Москва : Москов. гос. консерватория, 1996. – 189 с.
3. Музыкальная эстетика Западной Европы XVII–XVIII веков : [сб. переводов] / сост. текстов и общая вступ. ст. [с. —64] В. П. Шестакова. – Москва : Музыка, 1971. – 688 с. – (Памятники музыкально-эстетической мысли).
4. Beurmann, E. Die Klaviersonaten Carl Philipp Emanuel Bach / E. Beurmann. – Georg-August-Universitat, 1952. – 246 p.

УДК 008.001

С. Г. Рубцов

доцент кафедры социально-культурной деятельности, кандидат педагогических наук, доцент

А. М. Пучкина

магистрант кафедры социально-культурной деятельности

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕДПРИЯТИЯ

В современных социально-экономических условиях развития российского общества особенно остро осознается потребность повышения эффективности работы предприятий. Большой, средний, малый бизнес заинтересованы в том, чтобы рос-

сийский менеджмент постоянно уделял внимание формированию и развитию корпоративной культуры. Это связано с тем, что приходит понимание возрастающей роли человеческого фактора в развитии экономического потенциала государства, наблюдаются рост производства, выход российских предприятий на международный уровень, усиливается необходимость привлечения молодых специалистов. Вместе с тем, как показывают социологические исследования российских ученых, только 15–20 % отечественных компаний активно занимаются формированием и развитием собственной корпоративной культуры, имеют в своем составе соответствующие специализированные департаменты [3, с. 17].

В теории управления предприятием утвердилось понимание, что феномен корпоративной культуры необходимо изучать на стыке таких наук как менеджмент, социология, психология, культурология. Ученые отмечают, что в любой компании со дня ее создания начинает складываться определенный уровень корпоративной культуры, поэтому умелое её совершенствование становится серьезным конкурентным преимуществом. Фирмы с ярко выраженной корпоративной культурой гораздо эффективнее используют человеческий ресурс [2, с. 11].

В 1982 г. американские ученые Теренс Е. Дил и Алан А. Кеннеди первыми создали концепцию корпоративной культуры как важного фактора, влияющего на развитие компании. Российские ученые, опираясь на опыт зарубежных коллег, успешно осуществляют свои исследования. В широком смысле этот феномен определяется как система ценностей, представлений, ожиданий, норм, правил и традиций, которые приняты сотрудниками конкретного предприятия. Ценности осваиваются по мере вхождения сотрудника в компанию и за время работы в ней [3, с. 45].

Т. Ю. Базаров отмечает, что корпоративная культура проявляется в философии и идеологии управления, ценностных ориентациях, ожиданиях и нормах поведения сотрудников компании.

Ученый выделяет следующие этапы формирования корпоративной культуры предприятия: определение миссии и основных базовых ценностей, формирование стандартов поведения сотрудников (исходя из принятых базовых ценностей), создание традиций и символики. Источниками формирования корпоративной культуры являются: система личных ценностей и индивидуально-своеобразных способов их реализации, формы, способы и структура организации деятельности предприятия (объективно воплощают принятые сотрудниками личные ценности), представления об оптимальной и допустимой модели поведения сотрудника в коллективе (отражают систему сложившихся в компании групповых ценностей). Механизм формирования корпоративной культуры заключается во взаимодействии названных выше источников [2, с. 49–50].

Значительный потенциал для эффективного формирования и развития корпоративной культуры имеет социально-культурная деятельность, которая, как отмечает М. А. Ариарский, осуществляется на основе творческого взаимодействия людей в процессе создания, освоения, сохранения и распространения общественно-значимых ценностей культуры. Эта деятельность способствует удовлетворению и возвышению культурных интересов и запросов личности, ее духовно-нравственному совершенствованию [1, с. 39]. Она тесно связана (но не дублирует) с такими видами общественной практики как образование, воспитание, социальная работа, творчество, рекреационно-оздоровительная и физкультурно-спортивная деятельность, что указывает на общественно-направленный и значимый для социума и личности характер деятельности (социально-), раскрывает содержательные, культурно-ценностные смыслы этого процесса (-культурная). Социально-культурная деятельность является разновидностью социализации человека, осуществляется в условиях свободного времени, что определяет ее организационные и пространственно-временные параметры. Социально-культурный процесс основан на творче-

ской активности, инициативе участников, что детерминирует его субъективную природу [1, с. 40].

Социально-культурная деятельность реализуется на основе ценностей культуры, среди которых в современных условиях важное место занимает корпоративная культура. Она имеет собственные технологии, которые включают такие компоненты как цель, задачи, содержание, формы, методы, средства и могут успешно использоваться специалистами социально-культурной сферы для формирования и развития корпоративной культуры.

Современные предприятия все больше внимания уделяют организации свободного времени своих сотрудников. Корпоративные праздники и фестивали, тематические вечера, совместный отдых на природе, экскурсии, игровые программы и другие культурно-досуговые формы все чаще организуются руководством предприятий. В доброжелательной, свободной, неформальной атмосфере есть все возможности целенаправленно формировать корпоративную культуру. Специалисты социально-культурной сферы могут успешно наполнять культурно-досуговые формы, в которых участвуют сотрудниками компании, содержательным контентом миссии, норм, правил, традиций, легенд, героев, ритуалов, символов и проч. Социально-культурные технологии позволяют также повысить культуру общения всех членов трудового коллектива, что является обязательным компонентом корпоративной культуры. Ученые подчеркивают, что взаимодействия сотрудников будет только тогда гармоничными и эффективными, когда каждый будет владеть высоким уровнем культуры общения [4, с. 81].

Социально-культурные технологии организации значимых для предприятия событий (чествование передовиков производства, совместное празднование значительных дат в жизни государства, общества и предприятия и другие события) позволяют эффективно решать следующие задачи формирования корпоративной культуры предприятия: укрепление доверия между со-

трудниками, развитие чувства принадлежности к группе единомышленников, имеющих большой профессиональный потенциал, новые возможности решения проблем, открывающиеся в совместной работе, стимулирование уважительного отношения к коллегам и к самому себе, осознание престижа своего труда, формирование убежденности в реальности достижения поставленных профессиональных целей, создание ситуаций, позволяющих испытать радость от общего успеха [2, с. 156].

Итак, нами была предпринята попытка в самом общем плане рассмотреть социально-культурную деятельность как фактор формирования корпоративной культуры предприятия. Более комплексное и углубленное исследование еще предстоит осуществить в рамках теории и практики российского менеджмента, решающего проблемы повышения эффективности социально-экономического развития.

Список литературы

1. Ариарский, М. А. Теория социально-культурной деятельности отвечает на вызовы времени / М. А. Ариарский // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2015. – С. 38–43.
2. Базаров, Т. Ю. Управление персоналом развивающийся организации / Т. Ю. Базаров. – Москва : УПК Госслужбы, 2016 – 276 с.
3. Горайнова, Н. М. Корпоративная культура : учеб. пособие / Н. М. Горайнова. – Челябинск : Полиграф – мастер, 2017. – 220 с.
4. Дятлов, В. А. Этика и этикет деловых отношений : учеб. пособие / В. А. Дятлов, В. Т. Пихало. – Москва : МГУ, 2018. – 276 с.

БЕГ НА ДЛИННЫЕ ДИСТАНЦИИ КАК СОВРЕМЕННЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН

В последнее время бег на длинные дистанции рассматривается не только как вид спорта (лёгкая атлетика). Если в XX в. преимущественно разрабатывались теории техники бега и понятия «выносливость», методики формирования беговых умений и навыков, изучались особенности энергетических систем организма (и это были, как правило, исследования, предназначенные для узкого круга тренеров по лёгкой атлетике, спортсменов и студентов спортивных факультетов), то сегодня можно с уверенностью говорить о том, что бег на длинные дистанции стал объектом пристального внимания не только узкоспециализированных специалистов, но и многих любителей. Если 20 лет назад марафон считался чем-то невероятным и преодолеть его могли единицы – люди, отдавшие всю жизнь подготовке к преодолению этой дистанции, то сегодня наметилась явная тенденция – год от года всё больше любителей заявляются на состязания, участвуют в них и преодолевают свои первые 42 километра 195 метров.

В сентябре 2019 г., впервые в истории Челябинска, был проведён марафонский забег по улицам города. В нем мог принять участие любой желающий, допущенный врачом. Всего приняло участие более тысячи человек, из которых более пятисот бежали дистанции марафона и полумарафона (для сравнения: в Московском, самом массовом российском забеге 2019 г., приняли участие почти 11 тыс человек). Итоги марафонов показывают, что обычно менее трети участников являются профессиональными бегунами и соревнующимися спортсменами, остальные две трети – любители, поставившие

перед собой задачу преодолеть сложную беговую дистанцию и выполнившие ее.

Подготовка к марафону не является комфортным времяпрепровождением, но требует выдающейся силы воли, большого количества времени и средств для подготовки. В связи с этим возникает вопрос: что же случилось за последние годы такого, что позволило считать марафонский бег уделом не только элитных спортсменов? Почему тысячи любителей по всей стране и сотни тысяч по всему миру отважились поставить перед собой задачу пробежать свой первый марафон? Попробуем объяснить этот феномен при помощи известной пирамиды иерархии потребностей Абрахама Маслоу. Мы видим, что, начиная с первой ступени («физиологические потребности») и заканчивая высшей («самоактуализация») желание подготовиться и пробежать марафон логично «встаёт» на каждую. И действительно, в условиях современной гиподинамии физиологическая потребность в двигательной активности актуальна как никогда, средства, используемые при подготовке, удовлетворяют эту потребность полностью. А тот факт, что марафон – это серьёзный вызов даже для профессионального спортсмена, тем более для любителя, позволяет предположить, что такое преодоление может быть и является средством самоуважения и самоактуализации. Потребности, формируемые и удовлетворяемые на промежуточных ступенях пирамиды Маслоу, также реализуются. Бег реализует, например, потребность в безопасности, так как укрепляет не только мышечный и связочный аппарат человека, но и сердечно-сосудистую систему, а также социальные потребности, так как при подготовке к марафону человек попадает в новое для себя окружение увлечённых людей.

Марафон – это по-настоящему серьёзное испытание для любого. При подготовке к нему не должен оставаться в стороне и теоретический аспект: изучение выносливости как физического качества, познание анатомии тела, знакомство с техникой и так-

тикой преодоления длинных беговых дистанций, планирование тренировочных циклов с учётом законов восстановления и т. д. Всё перечисленное уверенно ставит подготовку к марафону на ступень «познания».

Мы не можем не отметить роль современных информационных систем в появлении вышеуказанного феномена. Мода на здоровый образ жизни, которую формируют в последние годы социальные сети, доступность информации, возможности приобрести любую спортивную амуницию, получить совет профессионала, самостоятельно заявиться на любые соревнования в любой точке мира – всё это делает марафоны доступнее. А значит, можно с уверенностью говорить о том, что бег на выносливость становится современным социальным проектом и его роль в современном обществе в ближайшее время будет только повышаться.

УДК 379.8

В. М. Рябков

доктор педагогических наук,
профессор

АГИТСУД КАК ФОРМА ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ КЛУБНОЙ РАБОТЫ 1920-х гг. (ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В 20-е гг. XX в. агитационно-пропагандистская деятельность была одним из основополагающих направлений политико-просветительной клубной работы. Она приобрела широкое общественное значение и занимала ведущее положение и в культурной, и в политической жизни советского государства. Агитационное направление было нацелено на формирование нового пролетарского мышления в условиях строящегося социалистического общества. Ведущими были массовые формы: лекции, митинги, беседы, плакаты, громкие читки. Широко использовались театральные формы: агит-

бригады, массовые праздники, инсценировки, «живые» газеты, «синяя блуза». Особенно надо выделить такую театрализованную форму, как агитсуд, в котором использовались атрибуты настоящего суда: судья, заседатели, секретарь, обвиняемый, обвинитель, защитник, свидетели, представители милиции; предполагалось вынесение приговора в заключении. Однако это было все же театрализованное представление, с активным участием зрителей-свидетелей.

Учёные и практики клубной работы неоднократно обращались к исследованию агитсудов. Всю литературу можно разделить на две группы. Первая – это исследования, раскрывающие общие проблемы агитсудов, вторая – работы, описывающие проведение различных типов агитсудов. Рассмотрим эти группы.

Так, Е. Н. Медынский [29] рассматривает агитсуды как форму внешкольного образования в системе агитационно-пропагандистской деятельности. Необходимо выделить работу А. С. Иванова ««Агитсуды» в Дальневосточной республике» [20]. Интересен сборник «Агитсуды», подготовленный группой авторов в составе В. Бойчевского, В. Малкиса и М. Шишкевича, в котором раскрывается методика их проведения и даны сценарии судов (над Гапоном, проституцией, пьянством, театральной халтурой, членами профсоюза, не выполняющими Устав) [8]. Суть работ авторов С. Богомазовой «Инсценировки “Агитационные суды”» [9], И. В. Ребельского «Инсценированные суды» [33], а также статья «Инсценировка судов» [22] и «Агитсуд над преступниками» [1] понятна из их названий. Последние были опубликованы в журнале «Культурный фронт» (1924 г.) и «Спутнике клубного работника» (1923 г.) соответственно. Важное место в историографии темы занимают работы, посвященные методикам подготовки и проведения агитсудов: М. Петровского «Подготовка и постановка агитсудов» [31], опубликованная в хрестоматии «Формы и методы клубной работы» (1925 г., сост. С. Корев и А. Поляков), статья Долинского «Суды в клубе» [17] в этом же издании, С. Левмана «Как проводить профпропаганду» [28]. Постановке агитсуда в избе-читальне посвящена работа А. Виленкина [13].

В 1970–1980-е гг. агитсуды исследовали такие учёные как Л. Я. Алексеева («От рабочих кружков к народным коллективам» [4]), В. Д. Шерман (раздел «Агитсуды» в обобщающей работе «Агитационно-художественная работа клубов» [45]), А. П. Шульпин («Агитсуды» [46], опубликована в исследовании «Самодеятельное художественное творчество в СССР: Очерки истории 1917–1932» в 2000 г.).

Следует отметить, что значительная часть работ посвящена типам агитсудов, среди которых можно выделить бытовые, санитарно-просветительные, сельскохозяйственные, кооперативные, литературные, антирелигиозные, политические, просветительские, суды над клубом. **Бытовые суды** исследовали Б. Андреев «Суд над старым бытом» [5] и Л. А. Василевский «Суд над самогонщиком» [11]. **Санитарно-просветительные** раскрыты Л. А. Василевским «Суд над акушеркой Лопухиной совершившей операцию аборта, следствием чего явилась смерть женщины» [12] и Ал. О. Аккерман «О санитарно-просветительных судах» [3]. **Сельскохозяйственные** рассматривали В. Григорьев «Суд над дезертиром похода за урожай» [15], А. К. Кузнецов «Агитсуд над отсталым сельским хозяйством» [26], А. Инденбом «Агросуды (суд над вредителями, суд над сорняками, суд над бескормицей, суд над колхозом, суд над дезертиром похода за урожай)» [21], М. Юнусов «Неподсудная корова. Крестьяне и агитинсценировка» [47], а также тема была поднята в работе «Агросуд» [2].

Кооперативные суды получили довольно широкое распространение в 1920-е гг., особенно в клубной работе. Исследователь Е. В. Додонова раскрывает их практику в работе «Кооперативные агитсуды как форма культурно-массовой работы кооперации в 1920-е годы» [16]. М. Клебанский в работе «Кооперативные суды» [23] предлагает несколько видов сценариев: «суд над лавочной комиссией», «суд над домашней хозяйкой, покупающей у частных торговцев», «суд над растратчиком» и методику их постановки в клубной практике, а также методическую разработку

постановки «Суда над уполномоченным кооператива» [24]. А. Н. Сперанский опубликовал сценарий «Общественного суда над правлением кооператива» [38].

В 1920-е гг. в культурно-массовой работе клубов получили распространение **Литературные суды**, в исследованиях которых надо выделить работу И. В. Ребельского «Литературные суды» [34], кандидатскую диссертацию В. Г. Жвания [19], статью в журнале «Культурно-просветительная работа» (1964 г.) «О литературных судах в клубных учреждениях: [Фрагмент из канд. дис. «Литературные суды в Грузии»] [18]. Интересное описание, инсценировка и постановка литературного суда представлена в исследовании П. Колмакова «Литературные суды» [25].

В 1920-е гг. в государственной агитационно-пропагандистской работе появилось новое направление – антирелигиозная пропаганда, в практике клубной работы – **антирелигиозные суды**. Сценарий, методические указания, советы постановщику-режиссёру, а также полный текст для актёров-исполнителей был представлен в исследовании Я. Резвушкина «Суд над богом» [36]. Интересная статья А. А. Слезина «Антирелигиозные политсуды 1920-х гг. как фактор эволюции общественного правосознания» опубликована в журнале «Право и политика» в 2009 г. [37].

С созданием Главполитпросвета в 1920 г. и переходом на новое направление работы – политико-просветительное (в центре которой было политическое просвещение и воспитание), появилась новая клубная форма **политические суды**. Т. Г. Прохоров и В. Б. Шамина, исследуя проблемы политики театра в статье «Театр и политика в советской и постсоветской России: формы интерактивного диалога» [32], выделяют агитсуды как одну из форм политической работы. «Театрализованные суды, – пишут они, – которые, как правило, являлись результатом массовой импровизации, получили широкое распространение. Например, в 1920 г. в станице Крымской был разыгран агитсуд над генералом Белой армии Врангелем, в котором приняло участие 10 тыс. красноар-

мейцев. В 1921 г. в Новороссийске “Суд над кронштадтскими мятежниками” разыгрывался с 8 часов вечера до 4 часов утра. Вниманию зрителей привлекали как сами политические события, оказавшиеся в центре спектакля, так и возможность дать им свою собственную оценку» [32, с. 303]. Как показывает историографический анализ литературы о политсудах, некоторые авторы описывали не только содержание, но и предлагали текст инсценировки и методику их проведения. Так, Богданов в статье, помещенной в издании «Красная Присяга: двухнедельник политрука и командира Западного фронта» [6], считает важным использовать не только опыт проведения политсудов, но и знать методику их проведения. В этом же издании в выпуске XV Богданов предложил структуру и содержание политсуда [7]. В ряде изданий публиковались материалы проведения суда над Врангелем, а также сценарии и методические указания проведения некоторых [10; 41; 42]. Тематика политсудов была разнообразна: «Суд беспартийных рабочих и крестьян над Красной Армией» [40], «Суд над неряшливым красноармейцем» [14], «Суд над красноармейцем, продавшем винтовку басмачу» [27].

Изучая литературу об агитсудах, находим статьи, посвященные **суду над клубом** [39]. Так, Д. Пеплев предлагает «Суд над правлением клуба» [30]. Когда в 1920-х гг. шел интенсивный процесс ликвидации неграмотности населения, в практику клубной работы вошли **просветительские агитсуды**. И. В. Ребельский в статье, опубликованной в журнале «Просвещение на транспорте» в 1923 г., предлагает не только описание такого суда, но и инсценировку «Агитсуда по ликвидации неграмотности» [35]. В литературе о просветительских судах есть материалы «Суд над неграмотным» [43], «Суд над книгоубийцей» [44].

В заключение историографического анализа приведем мнение В. Д. Шермана: «Хотя в большинстве своем агитсуды были до некоторой степени примитивны, в целом они достигали желанного эффекта, а особенно там, где более полно использовалось

искусство как выразительное средство. Агитсуды, как и другие формы агитационно-художественной работы, воздействовали на эмоциональную сферу зрителя и тем самым способствовали более быстрому усвоению поставленных перед публикой задач. Зрительский интерес обеспечивался и самим построением действенного материала, опиравшегося на конкретные факты местной жизни, которые несли воспитательный и просветительский заряд. Главная задача, которая ставилась перед агитсудом, – пробудить интерес к тому или иному явлению, дать пищу для размышления» [45, с. 23].

Список литературы

1. Агитсуд над преступниками. – Воронеж, 1923. – 38 с.
2. Агросуд // Любительское художественное творчество в России XX в. : словарь. – Москва : Прогресс-Традиция, 2010. – С. 30–31.
3. Аккерман, Ал. О санитарно-просветительных судах / Ал. Аккерман // Политработник. – 1922. – № IV–V. – С. 60–62.
4. Алексеева, Л. Я. От рабочих кружков к народным коллективам / Л. Я. Алексеева. – Москва : Искусство, 1973. – 180 с.
5. Андреев, Б. Суд над старым бытом / Б. Андреев. – Москва–Ленинград : Долой неграмотность, 1926. – 31 с.
6. Богданов. Опыт политсудов и их методика / Богданов // Красная Присяга : двухнедельник политрукам и командирам Запад. фронта. – Смоленск, 1923. – Вып. III. – С. 49–58.
7. Богданов. Политсуд / Богданов // Красная Присяга. – Смоленск, 1923. – Вып. XV. – С. 80–85.
8. Бойчевский, В. Агитсуды : сборник / В. Бойчевский, В. Малкис, М. Шишкевич. – Москва : Новая Москва, 1926. – 102 с.
9. Богомазова, С. Инсценировки «Агитационные суды» / С. Богомазова. – Москва, 1923.
10. Б. К. Политсуд / К. Б. // Устная агитация (Формы и методы). – Калуга : Изд-во Губкома Р.К.П., 1923. – С. 53–65.
11. Василевский, Л. А. Суд над самогонщиками / Л. А. Василевский, Л. М. Василевская. – Москва : Октябрь, 1923. – 52 с.
12. Василевский, Л. А. Суд над акушеркой Лопухиной, совершившей операцию аборта, следствием чего явилась смерть женщины / Л. А. Василевский, Л. М. Василевская. – Москва : Октябрь, 1923. – 64 с.

13. Виленкин, А. Как поставить агитсуд в избе-читальне / А. Виленкин. – Ленинград, 1926. – 24 с.
14. Врач, И. Н. Суд над неряшливым красноармейцем / И. Н. Врач // Красная казарма [орган Путурка]. – Ташкент, 1923. – Вып. X (XIV). – С. 78–80.
15. Григорьев, В. Суд над дезертиром похода за урожай / В. Григорьев. – Москва–Ленинград, 1929. – 102 с.
16. Дианова, Е. В. Кооперативные агитсуды как одна из форм культурно-массовой работы кооперации в 1920-е годы / Е. В. Дианова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 3. – Ч. 1. – С. 83–86.
17. Долинский, Б. Суды в клубе / Бергман Долинский // Формы и методы клубной работы : хрестоматия / сост. С. Корев, А. Поляков. – Москва, 1925. – С. 260–276.
18. Жвания, В. Г. О литературных судах в клубных учреждениях / В. Жвания // Культурно-просветительная работа. – 1964. – № 11. – С. 53–55.
19. Жвания, В. Г. Литературные суды в Грузии : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Жвания Вахтанг Григорьевич ; Тбилис. гос. пед. ин-т им. А. С. Пушкина. – Тбилиси, 1963. – 30 с.
20. Иванов, А. С. «Агитсуды» В Дальневосточной республике: Культурно-массовая работа в 1920 г. / А. С. Иванов // Вопросы истории. – 1978. – № 8. – С. 207–210.
21. Инденбом, А. Агросуды (Суд над вредителями, Суд над сорняками. Суд над бескормией. Суд над колхозом. Суд над дезертиром похода за урожай) / А. Инденбом. – Москва : Крестьян. газета, 1929. – 46 с.
22. Инсценировка судов // Спутник клубного работника. – Москва : изд-во ГПП, 1922. – С. 46–48.
23. Клебанский, М. Кооперативные агитсуды : [сб. сценариев] / М. Клебанский, В. Милов, С. Паперный. – Москва : Город и деревня, 1926. – 56 с. – [Из содерж.: I. Суд над лавочной комиссией. II. Суд над домашней хозяйкой, покупающей у частных торговцев. III. Суд над растратчиком].
24. Клебанский, М. Суд над уполномоченным кооператива / М. Клебанский, В. Милов, С. Паперный. – Москва : Центросоюз, 1927. – 48 с.

25. Колмаков, П. Литературные суды / П. Колмаков // В помощь библиотечарю : библиотеч. сб. / под ред. Е. Хлебцевича. – Москва : изд-во ВВРС, 1923. – С. 46–55.
26. Кузнецов, А. К. Агитсуд над отсталым сельским хозяйством / А. К. Кузнецов, П. А. Лазарев. – Москва : Новая Москва, 1924. – 55 с.
27. К. П. Суд над красноармейцем, продавшим винтовку басмачу (Примерный агитсуд) // Красная казарма [орган Путурка]. – Ташкент, 1922. – С. 127–133.
28. Левман, С. Как проводить профпропаганду / С. Левман, М. Лейзеров. – Москва : изд-во Культотдела ВЦСПС, 1922. – С. 53–57.
29. Медынский, Е. Н. Агитсуды / Е. Н. Медынский // Энциклопедия внешкольного образования. В 3 т. / Е. Н. Медынский. – Москва–Петроград : Госиздат, 1923. – Т. 3. – С. 185–192.
30. Пеилев, Д. Суд над правлением клуба / Д. Пеилев // Клуб. – 1926. – № 11. – С. 68–69.
31. Петровский, М. Подготовка и постановка агитсуда / М. Петровский // Формы и методы клубной работы : хрестоматия / сост. С. Корев, А. Поляков. – Москва, 1925. – С. 281–285.
32. Прохоров, Т. Г. Театр и политика в советской и постсоветской России: формы интерактивного диалога / Т. Г. Прохоров, В. Б. Шамина // Ученые записки Казанского университета. – 2014. – Т. 156. – Кн. 5. – С. 299–312.
33. Ребельский, И. В. Инсценированные суды / И. В. Ребельский // Культурный фронт. – 1924. – № 2. – С. 33–38.
34. Ребельский, И. В. Литературные суды в клубе / И. В. Ребельский // Клуб. – 1928. – № 5. – С. 11–16.
35. Ребельский, И. В. Агитсуд по ликвидации неграмотности / И. В. Ребельский // Просвещение на транспорте. – 1923. – № 9–10. – С. 34–38.
36. Резвушкин, Я. Суд над богом / Я. Резвушкин. – Москва : ГИЗ, 1924. – 280 с.
37. Слезин, А. А. Антирелигиозные политсуды 1920-х годов как фактор эволюции общественного правосознания / А. А. Слезин // Право и политика. – 2009. – № 5. – С. 1156–1159.
38. Сперанский, А. Н. Общественный суд над правлением кооператива (Инсценировка) / А. П. Сперанский. – Москва, МСПО, 1925. – 56 с.

39. Суд над клубом // Рабочий клуб. – 1924. – № 2.
40. Суд беспартийных рабочих и крестьян над Красной Армией. – Москва : Крас. новь, 1923. – 52 с.
41. Суд над Врангелем // Вестник театра. – 1920. – № 72–73. – С. 16.
42. Суд над Врангелем (Инсценировка агитационных судов) // Коммунист [Орган Иркут. Губкома РКП]. – 1921. – № IV–V. – С. 16–18.
43. Суд над неграмотным. Инсценировка. – Ташкент, 1923. – 9 с.
44. Суд над книгоубийцей // Челябинский красный библиотекарь. – 1925. – № 9–10. – С. 74–94.
45. Шерман, В. Д. Агитсуды / В. Д. Шерман // Шерман В. Д. Агитационно-художественная работа клубов : учеб. пособие / Ленинград. Гос. ин-т культуры. – Ленинград : ЛГИК, 1981. – С. 21–23.
46. Шульпин, А. П. Агитсуды / А. П. Шульпин // Самодеятельное художественное творчество в СССР: Очерки истории 1917–1932 гг. – Санкт-Петербург : Дмитрий Буланин, 2000. – С. 101–106.
47. Юнисов, М. Неподсудная корова. Крестьяне и агитинсценировки 1920-х годов / М. Юнусов // Живая старина. – 1997. – № 1. – С. 35–37.

УДК 372.016:78:786

Н. В. Сайдадь

преподаватель
Детской школы искусств ЧГИК

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ФОРТЕПИАННОЙ ТЕХНИКОЙ В СТАРШИХ КЛАССАХ ДШИ

Без техники нет искусства, но я
считаю технику средством, но никак не
целью искусства.

М. Фокин

Вопрос о технике в разные периоды обучения является одним из самых актуальных среди педагогов-музыкантов. Опыт показывает, что наиболее подходящим для работы над техническим развитием является время обучения в младших и старших классах ДШИ. Именно в это время закладывается фундамент технических навыков, позже происходит шлифовка и поиск индивиду-

альных техник (в зависимости от физических и психологических особенностей музыканта). Известно, что технические зачеты являются неотъемлемой частью программы обучения игре на инструменте.

Актуальность вопроса ясна, так как фортепианная игра – искусство, которое требует развитых технических навыков. Невозможно представить грамотное исполнение без серьезного овладения ими. Обучение техническим навыкам, способам игры является неотъемлемой частью работы с учеником. Развитие пианистических данных, постановка рук, накопление технической оснащенности осуществляются одновременно с развитием слуха. Фортепианная техника не подразумевает понятие игры «быстрой, ловкой и громкой». Это – техника художественного выражения, включающая владения не только скоростью и быстротой исполнения, но и ритмом, динамикой, артикуляцией.

Важно наличие у ребенка слуха и аналитического мышления, ибо если нет представления (посредством внутреннего слуха) к какому исполнению стремиться, то работа теряет осознанность и результат. Педагог сталкивается с взаимообусловленным процессом: сначала руководит овладением учеником техникой, тот отталкивается от интуитивного чувствования музыки, затем сформировавшиеся технические навыки, в свою очередь, обуславливают более углубленное и профессиональное понимание музыки.

Развитие фортепианной техники должно основываться на свободе пианистического аппарата. С самого начала обучения педагог должен следить чтобы у ученика не возникала внутренняя зажатость, давление на кисть руки; ученик должен сидеть прямо, не сутулиться, не поднимать плечи и следить за правильным положением руки и локтя.

Неотъемлемой частью в работе над техникой является разговор о звуке. Ученик, касаясь клавиши, должен осознавать, как она должна звучать, а не просто машинально «нажимать» на нее. Это не зависит от характера произведения, будь то пьеса или этюд.

Осознанность звукоизвлечения важна даже в работе над гаммами. Неграмотная и неправильная работа скорее вредит делу, нежели приносит пользу. Цель – хорошее и ровное звучание. Следует обращать внимание ученика на определенный характер звука, на качественную ровность, разъясняя понятия и их виды, как то ровность в звучании (звуки нужно брать одинаково сильно, независимо от аппликатуры), ровность в скорости (звуки следуют один за другим в равные промежутки времени, независимо от темпа), 3 (ровность в выдерживании клавиш). Ученик играет с поверхности клавиатуры и держит одинаковое время (т.е. каждый палец придерживает клавишу до тех пор, пока следующий не коснется другой клавиши). При работе над гаммами важно ставить перед учеником следующие задачи: 1) играть гаммы *legato*, *forte*, *cantabile* в медленном темпе; 2) играть гаммы *leggiero*, *non legato*, *mezzo piano* в более быстром темпе; 3) играть гаммы *portato*, *mf* в умеренном темпе; 4) играть гаммы *staccato*, *piano* в умеренном темпе. Кроме того, следует комбинировать различные приемы артикуляции. Например, первые две октавы вверх – *legato*, далее – *non legato*, вниз – *leggiero*, далее – *staccato*. Особое внимание следует уделить левой руке, так как нередко она является менее технически развитой.

Таким образом, ученикам даются задания: 1) исполнить гамму одной левой рукой с различными штрихами, 2) исполнить гамму двумя руками, но с различной динамикой (левая рука на форте, правая на пиано), 3) исполнить гамму двумя руками но с различной артикуляцией (левая рука – *fortw*, *legato*, правая – *piano*, *staccato*). Главное – научить ученика думать при работе над гаммами. Н. Рубинштейн писал: «Машинообразной работой пальцев ничего нельзя достичь, механическое упражнение остается тупым и бесцельным, если в нем в первую очередь не участвует голова». Методы для работы над гаммами и арпеджио могут быть различны: метод «вычленения» (отдельное исполнение группировок (игра трезвучий в виде аккордов)), без выраженных

рывков при перемещении руки из позиции в позицию, сохранение одинакового положения руки при подвороте первого пальца.

Таким образом, работа над техникой должна вестись осмысленно и целенаправленно при помощи различных методик. Ученик должен не терять из виду замысел автора, особенностей звукоизвлечения. Этой цели он не достигнет без должных технических навыков.

УДК 81-11

Е. А. Селютина

ведущий научный сотрудник ЧГИК,
кандидат филологических наук, доцент

О. Г. Усанова

доцент кафедры литературы и русского
языка, кандидат педагогических наук, доцент

КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Дискуссии о выработке адекватных методов преподавания русского языка как иностранного, ведущиеся наиболее активно в последние десятилетия в связи с изменением приоритетов в государственной политике (в 2012 г. Президент РФ издал указ «Об обеспечении межнационального согласия» (7 мая 2012 г. № 602), привели педагогов к логичному выводу: грамматического подхода (или так называемого формального), столь активно продвигаемого в России до недавнего времени (см., например, работы Л. В. Щербы, И. В. Рахманова, З. М. Цветковой, В. С. Цетлина), оказывается недостаточно, поэтому необходим выход к прямым, коммуникативным методикам даже на уровне А 1 (элементарный уровень изучения РКИ). Появление комплексного подхода обусловлено также новыми открытиями в изучении особенностей формирования языковой личности (в лингвокультурологии,

прагмалингвистике и когнитивистике – см. труды Ю. Н. Караулова, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез).

В лингвистический понятийный тезаурус вошла новая категория – «вторичная языковая личность», которая применительно к изучению русского языка как иностранного показательна для демонстрации проблем языковой интерференции. По определению ученых, «вторичная языковая личность есть совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне и предполагающая адекватное взаимодействие с представителями других культур» [3, с. 65]. Данная способность определяется благодаря овладению вербально-семантическим кодом постигаемого языка, так называемой «языковой картиной мира» носителей этого языка и «глобальной» (концептуальной) картиной мира, разрешающей индивидууму понять новую для него социальную сферу коммуникации. Формирование у студента особенностей вторичной языковой личности, делающих его эффективным участником межкультурной коммуникации, и есть собственно стратегическая цель обучения русскому языку как иностранному [там же]. Как справедливо пишет И. Ф. Птицына, «принятие концепта вторичной языковой личности в качестве методологического означает, что в современном процессе обучения иностранным языкам делается особый акцент на сопоставлении разных концептуальных систем в контексте мировой и национальной культур, а не разных языковых явлений. Сопоставление предполагает осознание учащимися собственной универсальной сущности как культурно-исторического субъекта» [4]. Покажем, как понимание концептуальной обусловленности восприятия картины мира детерминирует процесс обучения на подготовительном отделении отраслевого вуза культуры.

В Челябинском государственном институте культуры в 2019–2020 учебном году на подготовительном отделении в сентябре были сформированы мультиэтнические группы начального уровня. В классе – разновозрастные (от 18 до 33 лет) студенты из

Анголы, Бразилии и Колумбии, говорящие на испанском и португальском языках (родной язык), использующие в качестве языка-посредника английский язык (изучался в школе или вузе в родной стране). Очевидно, что в силу возраста и жизненного опыта, мотивация к обучению, особенности адаптации будут различаться (см. об этом исследование С. В. Буцыка и др., где отмечается, что мотивом приезда в РФ является не только «престиж российского образования в области музыкального искусства, желание узнать другую культуру и большая доступность высшего образования с учетом обучения за счет средств бюджета РФ», но и проблема безопасности личности в родных странах [2, с. 140]). Цель их обучения – стать бакалаврами и магистрами по специальностям гуманитарного профиля (музыкально-инструментальное искусство, музыкознание и музыкально-прикладное искусство, дизайн). В качестве основного учебника используется учебное пособие «Дорога в Россию» [1]. В теме «Времена глагола» на уровне А 1 одной из первых лексических пар становится антонимическая глагольная пара «работать» – «отдыхать» (в данном учебном пособии это Урок 8). Используя переводной метод, мы можем продемонстрировать новую лексику путем простого обращения к словарю (исп. и порт варианты одинаковы – «descansar»). Но проблема в том, что в русской национальной картине мира слово «отдыхать» является не только антонимом какой-либо деятельности (=не работать, =не делать), но и особым концептом, включающим понимание отдыха как вида деятельности. Поэтому носитель русского языка обязательно уточнит: «А как именно отдыхал? Что делал?», что для иностранцев звучит как парадокс. В ядро концепта по данным российских ассоциативных словарей попадают лексемы отдыхать = читать, отдыхать = гулять, отдыхать = тренироваться (например, бегать в парке), отдыхать = смотреть фильм и т. д. [5]. В понимании студентов-инофонов «отдыхать» синонимично полному отрицанию какой бы то ни было активности: «отдыхать» = «ничего не делать».

Причем данное восприятие подтверждается многолетними наблюдениями за студентами-иностранцами из разных стран (Китай, Вьетнам, Монголия, Йемен и др.). Это вызывает определенные трудности в актуализации новой лексики на занятиях, когда студента ставит в тупик уточняющий вопрос «а что вы делаете, когда отдыхаете?». В речевых образцах для тренингов, например, мы видим «Бабушки отдыхают, читают», «Дети отдыхают, играют», «Мой друг Антон и его подруга отдыхают, гуляют» [1, с. 125]. Для студентов типична реакция удивления, наиболее часто используется ответ «ничего не делаю», а позднее «сплю». Поэтому методически корректным в такой ситуации является перегруппировка всей глагольной лексики по двум ядерным группам – «работать» и «отдыхать» ассоциативным методом. Так как студенты подготовительного отделения в основном планируют осваивать творческие специальности, уже на элементарном уровне закономерно введение дополнительной лексики. Например, в синонимическую связь с лексемой «работать» могут быть поставлены не только глаголы «заниматься (уроками)», «писать (статью)», «читать (текст)», но и «репетировать (пьесу)», «выступать (на сцене)». А в ассоциативные синонимы слова «отдыхать» определяются нетипичные для иных национальных культур слова, обозначающие активность – «заниматься спортом», «путешествовать», «готовить» и т. д. Студенты составляют индивидуальные словари, которые определяют их персональные траектории в освоении нового лексического материала.

Именно понимание коммуникативных особенностей формирования вторичной языковой личности обеспечивает эффективное использование оригинальных текстов на занятиях на последующих уровнях изучения РКИ, например, осмысление категории времени в русском языке (фраза «врач работает утром» в русской национальной картине мира может означать, что специалист на месте до 14.00, что для иностранца, конечно, не утро, а день), а также боль-

шинства русских идиом, которые в обязательном порядке изучаются студентами-инофонами на уроках русского языка.

Список литературы

1. Антонова, В. Е. Дорога в Россию : учебник рус. яз. (элементар. уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, М. В. Сафронова, А. А. Толстых. – 12-е изд. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2019. – 344 с.
2. Буцык, С. В. О некоторых проблемах подготовки иностранных граждан в вузе культуры / С. В. Буцык, Н. А. Жернокова, О. Г. Усанова // Высшее образование в России. – 2017. – № 8/9 (215). – С. 135–142.
3. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Издат. центр «Академия», 2004. – 336 с.
4. Птицына, И. Ф. К вопросу о формировании вторичной языковой личности (на материале обучения японскому языку и культуре) / И. Ф. Птицына // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 3. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=384> (дата обращения: 10.01.2020).
5. Русский ассоциативный словарь. В 2 т. / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. – Москва : АСТ-Астрель, 2002. – URL: <http://thesaurus.ru/dict/dict.php> (дата обращения: 10.01.2020).

УДК 37.012.3

Е. В. Семенова

доцент кафедры социально-культурной
деятельности, кандидат
педагогических наук, доцент

СИСТЕМА ТРЕБОВАНИЙ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ОНЛАЙН-КУРСУ

Непрерывное образование – тренд времени. Стремительные трансформации происходят во внутренней логике образовательного процесса. Информационно-коммуникационные технологии обеспечивают постоянное увеличение в объеме информационных

ресурсов, позволяют использовать сетевой формат обучения. Большое значение в этой связи приобретает развитие образовательных платформ, организуемых как профессиональным сообществом, так и общественными институтами. Актуальность этого регламентируется статьей 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» федерального закона № 273 от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации», в которой определяются понятия и порядок внедрения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Особая роль отводится оценке их качества, которая может определяться по различным основаниям (рис. 1) [1, с. 21].

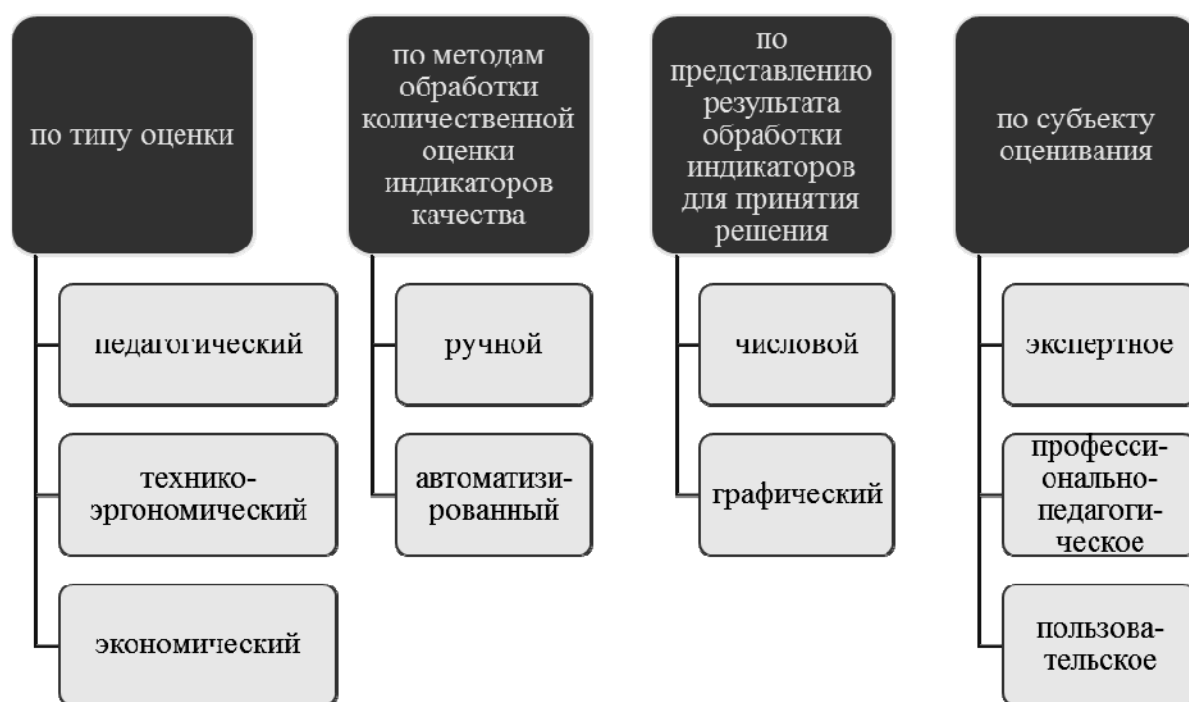


Рис. 1. Классификация оценки онлайн-курсов

Предлагаемый материал с точки зрения системы требований к оценке качества онлайн-курса можно структурировать следующим образом:

- по типу оценки – педагогические;
- по методам количественной оценки индикаторов качества – ручные;

- по представлению результатов обработки индикаторов для принятия решений – числовые;
- по субъекту оценивания – профессионально-педагогические и пользовательские.

В соответствии с задачей получения образовательного результата необходимо сформулировать совокупность требований к курсу.

1. Нормативные (определяют формальные характеристики курса в соответствии с нормативными требованиями к образовательному процессу):

- формулировка цели (отметим важность этого аспекта не с точки зрения преподавателя, но с позиций обучающегося: цель должна быть для него значима и актуальна);
- название (тиражирование традиционных названий вызывает у преподавателя стереотип к содержательному наполнению, связанному с классическим образовательным аудиторным процессом, в то время как от дистанционных форм ожидается актуальная, инновационная, «прорывная» информация. Более привлекательными являются названия, связанные с тенденциями изменений в окружающей действительности);
- структура курса (должна формировать цельное, законченное представление о сути образовательного явления. Значимым, на наш взгляд, является учет цикличности образовательного процесса (Д. Колб): «новые идеи – деятельность – опыт – осмысление»; такая логика содержания позволяет вывести обучающихся на применение получаемой информации);
- контент и содержание (связаны со структурой, однако существенным является возможность выбора альтернатив начала описанного выше цикла (в соответствии со спецификой обучения);
- терминологическая доступность (нормативно не прописанная категория, которая, тем не менее, является существенной. Ее реализация возможна, как вариант, в формате глоссария (с гиперссылками);

– применимость и практикоориентированность контента (он должен работать на устойчивую способность и готовность обучающихся реализовывать на практике теоретический материал).

Погружение в дистанционный образовательный курс ценно максимальной оперативностью получения информации, но еще большую значимость имеет реальная обратная связь. Это предполагает высокую ответственность к модерированию курса со стороны разработчиков.

2. Соответствие тенденциям (с целью повышения лояльности обучающихся):

– персонализация обучения посредством формирования индивидуальной траектории (что должно быть связано со стратификацией целевой аудитории по значимым для образовательного курса характеристикам);

– формирование системы контактов модератора с пользователем, установление позитивного и конструктивного обмена информацией;

– корректность донесения сообщений (контроль с позиций прогнозирования достижения результата);

– поддержка мотивации освоения курса (противостоять риску выгорания, которое может усиливаться при задержках освоения информации, прохождения курса, личных причинах);

– соответствие ожиданиям пользователя (при отсутствии такого соответствия необходимо выявить «заменяющую ценность» образовательной информации для пользователя).

Важной формой работы с образовательной платформой является видеолекция. В идеале это может быть трансляция в режиме реального времени, возможность задавать «по ходу» лекции вопросы, что позволяет создать эффект присутствия и «включить» обучающегося в профессиональное сообщество. Другой важной формой включения в профессиональное сообщество является форум. Проблема при этом – необходимость профессионального модерирования не только технического характе-

ра, но и содержательного: необходимы экспертные ответы на вопросы обучающихся в режиме реального времени. А это для образовательного учреждения практически невозможно: педагоги-разработчики курсов существенную часть своего времени преподают и возможность параллельно отвечать на форумные сообщения у них отсутствует.

Представленные положения не претендуют на полноту освещения актуальной на сегодня темы использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. Но их учет при формировании дистанционных курсов позволит повысить их ценность для обучающихся.

Список литературы

1. Андреев, А. А. Оценка качества онлайн курсов / А. А. Андреев // Территория науки. – 2015. – № 1. – С. 20–26.

УДК 655.4/5

Н. П. Соболенко

профессор кафедры документоведения
и издательского дела, кандидат
педагогических наук, профессор

КАНАЛЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИЗДАТЕЛЬСКОЙ ПРОДУКЦИИ

Осуществление продаж или сбыта издательской продукции невозможно без системы дистрибуции, т.е. без каналов распределения.

По определению Ф. Котлера, канал распределения – это «совокупность фирм или отдельных лиц, которые принимают на себя или помогают передать кому-то другому право собственности на конкретный товар или услугу на их пути от производителя к потребителю» [4, с. 399]. Каналы распределения завершают реализацию издательской продукции, доставляя ее конечному потребителю.

Канал распределения может быть прямым, когда реализация продукции осуществляется напрямую от производителя (издатель-

ства) конечному потребителю (покупателю издательской продукции). Данный канал могут использовать только издательства, имеющие собственные службы продаж или людей, ответственных за канал. Непрямые каналы распределения имеют одного или нескольких посредников. Например, производитель (издательство) – розничная торговля – потребитель (покупатель); производитель (издательство) – оптовая торговля – розничная торговля – потребитель (покупатель); производитель (издательство) – оптовая торговля (дистрибьютор) – мелкооптовая торговля (дилер) – розничная торговля – потребитель (покупатель) [1, с. 25–26].

Структура книжного рынка в России складывалась на протяжении длительного периода, формы работы достаточно разнообразны, некоторые сохранились и продолжают развиваться. За последние годы появились и новые, которые позволили говорить об активизации книжного ритейла.

Книжная торговля неразрывно связана с историей государства и книгораспространения. Книга была предметом продаж с незапамятных времен. Продажа начиналась с торговых рядов и специальных книжных лавок. Особенно популярной и доступной книга стала в XIX в., именно тогда начали формироваться и укрепляться новые каналы распределения: прямые по продаже букинистической и антикварной книги, типографии и не прямые – почтово-посылочные, книжные склады (впоследствии оптовые книготорги), специализированные нотные или музыкальные магазины, киоски, лавки, лари и др. В XX в. жесткая централизация привела к ужесточению структуры не прямых каналов и уменьшению разнообразия форм книжной торговли. Основными каналами распределения книгоиздательской продукции остались книжные магазины, возобновилась почтово-пересылочная торговля книгами, появились первые оптовые книжные ярмарки, а позднее – «внемагазинная торговля книгами»: книжные киоски, «развалы», книжные базары. 1990-е гг. были переломными. Основным каналом книжной торговле был самый примитивный –

лоточный, а книжные магазины потеряли свои позиции. В конце 1990-х гг. стационарные книжные магазины начали возвращать утраченные позиции. Еще одним каналом распределения книжной продукции стали киоски.

Современный книжный рынок [2; 3; 5] характеризуется как прямыми, так и непрямыми каналами распределения, которые представлены самыми разнообразными формами. Значительную долю книг продают независимые книжные магазины (ТД «Библиоглобус», ТД «Москва», Санкт-Петербургский Дом книги и др.), объединенные розничные сети («Читай-город – Новый книжный – Буквоед»), розничные сети издательств (АСТ-ЭКСМО, Clever и др.). Активную роль играют такие каналы распределения, как книжная интернет-торговля, отделы в торговых и развлекательных центрах, супермаркетах, киосковые сети, книжные ярмарки, некнижный ритейл.

Все это говорит о том, что формы книжной торговли меняются. Их главная цель – облегчить доступ покупателю к издательской продукции и обеспечить привлекательные цены.

Список литературы

1. Кирюков, С. И. Управление маркетинговыми каналами : учебник / С. И. Кирюков. – Санкт-Петербург : Высш. шк., 2010. – 368 с.
2. Книжный рынок России 2016–2017 года: статистика, тренды, прогноз // Книжная индустрия. – 2017– № 2. – С. 16–24.
3. Книжный рынок России 2018: динамика структуры и основные тренды // Книжная индустрия. – 2019. – № 2. – С. 16–21.
4. Котлер, Ф. Основы маркетинга : учебник / Ф. Котлер. – Москва : Прогресс, 1993. – 468 с.
5. Михайлова, Н. И. Отчетный доклад правления АСКР / Н. И. Михайлова // Книжная индустрия. – 2016. – № 8. – С. 53–55.

УПРАЖНЕНИЕ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ ЗВЕНО В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВЫХ НАВЫКОВ ДОМРИСТА

Наиболее быстрый и эффективный путь формирования навыков игры на домре – выполнение специальных технических упражнений, так как музыкально-исполнительское действие автоматизируется только в том случае, если часто реализуется на практике. Это подтверждается опытом пианистов, вокалистов, струнников, духовиков и других исполнителей. Тем не менее порой высказываются сомнения – а так ли нужны упражнения, не лучше ли развивать и совершенствовать технический аппарат при полноценном художественном материале, используя для этой цели специально подобранные фрагменты из различных музыкальных произведений?

В отношении большинства исполнителей (прежде всего начинающих) правильным будет утверждение, что для них необходимы как специальные упражнения на различные виды техники, так и отдельные сложные эпизоды из художественных произведений. Возникает вопрос – как заниматься, чтобы польза от занятий была максимальной, а упражнения не превратились в скучную и тягостную работу? Возможно, упражнение должно быть увлекательным, творческим занятием, менее всего схожим с механистическим тренажем и примитивной ученической зубрежкой, оно не должно подавлять музыканта. Проанализируем как к выполнению упражнений подходят известные музыканты. Надеемся, обобщение их практического опыта принесет пользу начинающему исполнителю.

С. Рихтер вспоминал: «Техническую работу не отделяю от художественной. Играя медленно, проверяю движения, запоми-

наю их, проверяю возникшие ощущения. Стремлюсь к свободе, стараюсь избегать каких-либо физических неудобств, неточных движений. В занятиях важнее всего не громоздить, а отбирать. Повторяю неоднократно, делаю все как можно точнее, и снова повторяю» [2, с. 85].

С. Фейнберг говорил: «Сколько заблуждений, сколько вредных традиций, педагогической ограниченности обнаруживается в методе работы исполнителей, считающих, что желательное совершенство может быть достигнуто любыми средствами, лишь бы заниматься долго и прилежно! Появляется особое суеверие, вера в большие числа повторений» [2, с. 148]. Не всегда повторение – мать учения. Бывает и наоборот, когда повторение вместо того, чтобы выправить, закрепляет игровые недочеты и изъязны, неверные мышечные ощущения, нерациональные движения.

Итак, упражнения способствуют процессу прокладывания и закрепления психофизических (нейродинамических) связей в коре головного мозга, шлифуя и стабилизируя их. Упражняться – значит находить оптимальные двигательные навыки, помогающие в освоении нового музыкального материала. По словам С. Л. Рубинштейна, без повторения нет упражнения, но повторение, поскольку оно является воспроизведением и закреплением, не исчерпывает упражнения, в процессе которого и происходит усовершенствование. С. Л. Рубинштейн неоднократно подчеркивал изменяющийся характер упражнения, что противоречило распространенным ранее концепциям механистического повторения действия в процессе формирования навыка [1, с. 38].

Упражнение – это не просто механическая тренировка, бездумное многократное повторение каких-либо нотных построений. Упражнение должно быть поставлено на службу музыке, оно вызывается к жизни музыкальной необходимостью, продиктованной авторским текстом, – тем самым определяется его форма и смысл. Даже в том случае, когда ученик, заботясь о способе выполнения упражнения, стремится точно воспроизвести схему

движений, внимание его должно быть сконцентрировано на музыкальной задаче, которую ему предстоит самым лучшим образом решить с помощью данного упражнения.

Систематическое воспитание исполнительского аппарата требует последовательности от простого к сложному. К овладению новым навыком нужно переходить тогда, когда предыдущий доведен до автоматизма. Упражнение, которое несет с собой изменения, качественные преобразования и прогресс – важнейшее звено обучения. Исполнительские варианты в работе над техническими трудностями многообразны: динамические, аппликатурные, артикуляционные, метроритмические, штриховые. Это тренирует навыки в многообразных условиях. Здесь следует рассмотреть понятия трансференции и интерференции. Трансференция – использование уже достигнутого положительного эффекта от одного упражнения на другое. Ученик должен сначала под руководством педагога, а потом самостоятельно искать общее между уже закрепленными и новыми навыками, обобщать техническую задачу и находить моменты переноса. Продуманные занятия, правильно поставленные задачи помогают рациональнее использовать время и интенсивнее развиваться.

Наряду со стремительным развитием исполнительства на домре в последние годы (это показал уровень участников конкурса Евразия 3 в 2019 г.) нередко в начальных, а иногда и средних звеньях обучения встречаются погрешности в постановке игрового аппарата. Происходит закрепление игровых навыков, тормозящих техническое развитие учащихся. Процесс перестройки игрового аппарата происходит тем труднее, чем прочнее были закреплены и автоматизированы прежние движения. Такое явление называется интерференция. Интерференция наблюдается также при негибком отношении к темпу изучаемого упражнения. Обычно рекомендуется начинать с медленного темпа, но опасность его в том, что не только движения имеют другую структуру – соотношение опережающих движений крупных и мелких частей рук, отсутствие учета

инерции (другого звучания), но и в том, что вырабатывается медленная программа действия, и в нужном темпе будет наблюдаться утяжеленность. Во избежание такой ситуации рекомендуется варьировать темпы, играть то быстрее, то медленнее основного темпа. При этом избегать «забалтывания», которое появляется при неопределенной зажатости или бездумном многократном проигрывании. Только при создании подобных скоростных границ окончательный темп способен попасть в психологически устойчивое поле, так называемую «золотую середину».

Полезность всякого упражнения будет наибольшей, если занятия правильно распределены по времени. Упражняться следует ежедневно понемногу; более длительными упражнениями в один день нельзя заменить регулярную работу в остальные дни недели. Навыки, которые не вполне сформированы, неустойчивы, быстро утрачиваются. Поэтому от одного занятия до другого временной промежуток должен быть таким, при котором сохраняется четкое представление достигнутого результата. При таких условиях складывается самая благоприятная почва для оттачивания и закрепления навыка.

Итак, овладение игровыми навыками должно протекать на научной основе, чтобы потом не пришлось переучиваться. Полученный навык должен быть закреплен, лишь после этого можно приступать к упражнениям другого, подобного. Действие интерференции снижается, если ученик занимается сознательно. Вновь приобретенные навыки регулярным упражнением должны доводиться до высокой степени стабильности.

Список литературы

1. Федорович, Е. Н. Основы психологии музыкального образования / Е. Н. Федорович ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : Банк культур. информ, 2004. – 210 с.
2. Цыпин, Г. М. Музыкально-исполнительское искусство. Теория и практика / Г. М. Цыпин. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2001. – 320 с.

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ДИНАМИКИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

В условиях трансформационных процессов, которые затронули все сферы жизни современного общества в качестве универсальной динамической характеристики различных преобразований, представляется понятие диверсификации. Диверсификация выступает также в качестве *метаусловия и принципа*, определяющего преобразования в обществе. Одновременно она (диверсификация) интегрирует в себе динамические признаки, характеризующие современный этап развития общества, что указывает на системный характер данного условия, детерминирующего в том числе явления социально-культурной деятельности, которые онтологически осуществляются во взаимосвязи с разноплановыми явлениями действительности и приобретают свойство диверсификации. Вместе с тем до относительно недавнего времени данное понятие было «закреплено», главным образом, за экономической сферой, и любые попытки осмысления в данном ракурсе гуманитарных явлений подвергались жесткой обструкции. Однако современные динамические процессы и в сфере культуры и образования (а фактически отраслей экономики) в полной мере могут характеризоваться с позиций диверсификации.

В словаре иностранных слов диверсификация (лат. *diversus* – «разный» и *facere* – «делать») определяется как «разнообразие, разностороннее развитие» [2, с. 162]. По мнению Е. Л. Кудриной, реформирование системы образования – есть расширение номенклатуры специальностей, разнообразие образовательных программ, форм, средств обучения, изменение технологий организации деятельности образовательных учреждений, появление образователь-

ных учреждений нового типа; распределение финансовых потоков и объектов вложения капитала; возникновение в результате диверсифицированных образовательных учреждений с новыми системами, формами и технологиями обучения, измененным характером и содержанием образовательных услуг и т. д. [1, с. 94–95].

Трансформация сферы культуры в отрасль культуры детерминирует распространение общеэкономических изменений на данную отрасль. В этой связи диверсификация в отрасли культуры рассматривается нами в нескольких плоскостях:

- диверсификация как развитие и возникновение новых видов учреждений культуры;
- диверсификация как перестройка, расширение производственной деятельности учреждений культуры, внутриотраслевое взаимопроникновение;
- диверсификация как обеспечение разнообразия номенклатуры выпускаемой культурной продукции, ассортимента культурных услуг (в том числе продюсерские, прокатные, консультационные услуги и т. п.);
- диверсификация как фактор, обеспечивающий стабильное положение учреждений на рынке производства культурной продукции и услуг, повышение конкурентоспособности учреждений;
- диверсификация управленческих подходов к производству культурных услуг, утверждение междисциплинарной методологии и практики менеджмента.

В настоящее время *принцип диверсификации* становится условием осуществления эффективной деятельности *учреждений культуры, образовательных организаций и дополнительного образования*. Более того, для данных организаций характерно взаимопроникновение, заимствование направлений, форм, методов деятельности. Так, культурологический подход, использование форм социально-культурной деятельности прочно вошли в методологию и практику дидактической и воспитательной деятельности образовательных учреждений (культурологическая концепция образования как рас-

предмечивания культуры И. Я. Лернера, Н. Б. Крыловой); разработка концептуальных и практических основ драматургии урока А. Б. Щукиной; использование в практике обучения разнообразных форм социально-культурной деятельности (так называемых «нестандартных уроков» – конкурсно-игровых программ, викторин, аукционов, экскурсий (реальных и виртуальных), творческих проектов, тематических вечеров, праздников, фестивалей и т. д. В настоящее время в дидактике весьма активно используются такие специфические методы социально-культурной деятельности, как метод игры, театрализации, художественного иллюстрирования. Данные факты указывают на то, что системы культуры и образования находятся в тесной взаимосвязи и, несмотря на взаимопроникновение, имеют самостоятельный статус, определяемый спецификой их деятельности, что закреплено в культурно-исторической практике, в законодательно-нормативной базе, государственных образовательных стандартах и т. д.

Диверсификация отраслей культуры и образования обуславливает динамические характеристики *социально-культурной деятельности как направления подготовки специалистов*.

Социально-культурная деятельность как направление подготовки специалистов для учреждений социально-культурной сферы имеет историю и особенности, связанные с культурно-историческим контекстом, который на разных этапах развития общества ставил перед учреждениями данной сферы приоритетные задачи. Исторический экскурс в недавнее прошлое позволяет выделить такие задачи, как ликвидация неграмотности и политическое просвещение, культурно-просветительная работа, культурно-досуговая деятельность как деятельность по удовлетворению и развитию культурных потребностей личности и, наконец, социально-культурная деятельность, в которой интегрированы традиционные виды деятельности, обеспечивающие преемственность культурного опыта и новые, продуцирующие оригинальные формы и содержание культурной деятельности, в которой возрастает субъектность человека культурного, его самостоятельный выбор траекторий развития.

Современный специалист социально-культурной деятельности осуществляет модерацию (мягкое управление) социализацией и развитием личности в условиях свободного времени.

Сфера реализации социально-культурной деятельности исторически сложилась и осуществляется *в системе учреждений культуры* – дворцов, центров культуры (в городе); в районных домах культуры, сельских домах культуры, сельских клубах. Ограниченность сельской культурной среды обуславливает партнерскую интеграцию учреждений и организаций в различного рода комплексы, централизованные системы и т. д. Именно учреждения клубного типа являются центрами воспитания (осуществляемого деликатно, латентно), стартовой площадкой развития личности, приобретения ею культурного опыта, выбора жизненного пути, а в иных случаях – профессии. (Однако в результате так называемой «оптимизации», а по сути разрушения системы учреждений культуры, а также ориентации преимущественно на развлекательные виды досуга, свободное время становится «зоной риска» для человека (особенно для подрастающего поколения); нарастание хаоса в этой сфере может повлечь за собой отчуждение человека от культурных ценностей, имеющих гуманистическую, развивающую и обогащающую направленность).

Ведущим принципом развития отрасли культуры является ее диверсификация, связанная с развитием, трансформацией, нарастанием *полифункциональности учреждений культуры, возникновением коммерческих учреждений* нового типа (праздничных агентств, клубов различной содержательной направленности, торгово-развлекательных комплексов и т. д.), в которых специалисты социально-культурной деятельности производят разнообразные культурные услуги, сочетающие развивающую личность и экономическую составляющие, а также осуществляют руководство их деятельностью.

К современным трендам социально-культурной деятельности следует отнести также неспецифическую для таких учреждений, как *библиотеки, музеи* деятельность, связанную с организа-

цией культурно-развлекательного, развивающего досуга. Приобретают популярность концептуальные по идейному замыслу, дизайну, содержательной составляющей *кафе* (детские кафе с разнообразными анимационными программами, так называемые интеллектуальные, поэтические и пр. кафе с тематическими досуговыми программами для посетителей) и т. п. Инструментом развития организационной культуры предприятий стали *корпоративные* досуговые программы, организацией которых также занимаются специалисты социально-культурной деятельности и т. д.

Специалисты социально-культурной деятельности востребованы также в *системе образовательных учреждений, дополнительного образования* (клубах по месту жительства, загородных лагерях отдыха, школах развития и т. д.) как аниматоры, организаторы развивающего досуга детей, досуговых объединений (кружков, студий, любительских объединений, клубов по интересам и т. д.) различной направленности.

Особенной является *социально-культурная, реабилитационная работа и инклюзивная деятельность* специалистов социально-культурной деятельности с такими категориями, как дети, оставшиеся без попечения родителей, а также люди с ограниченными возможностями здоровья.

Специалист социально-культурной деятельности по направлению «*Менеджмент*» осуществляет управленческую деятельность в сфере, в которой он профессионально разбирается, так как концепция и программа обучения предполагают освоение художественно-творческих технологий, технологий создания культурно-досуговых программ как творческого продукта, культурно-досуговой услуги, направленной на удовлетворение и развитие культурных потребностей людей.

Специалист социально-культурной деятельности компетентен в решении актуальных ситуационных социально-культурных задач (конкретного региона, муниципального образования), «откликаясь на вызовы» разработкой уникальных *проектов*, направ-

ленных на решение возникающих актуальных проблем, на создание эксклюзивного имиджа территории и т. д.

Специалист социально-культурной деятельности содействует всестороннему развитию личности, ее креативности; он несет этическую ответственность за процесс и результат деятельности в решении важных, социально-значимых задач; он создает условия для развития социальной активности, инициативности людей разных возрастов, способствует их вовлечению в волонтерское движение, направленное на решение важных социально-культурных задач, что обуславливает развитие гражданского общества.

Отметим *ключевые компетенции подготовки специалистов социально-культурной деятельности*, обеспечивающие их востребованность и высокую конкурентоспособность на современном рынке труда:

1. Междисциплинарная методологическая и теоретическая подготовка в соответствии с современными достижениями гуманитарных наук [3, с. 80].

2. Выявление, анализ и решение проблем на основе контекстного, междисциплинарного мировоззрения и выбора адекватных подходов.

3. Овладение технологиями (содержательными и процессуальными), эффективно обеспечивающими достижение результатов как в направлении развития личности, так и в выборе технологического алгоритма организации деятельности (учреждения, его подразделения и т. д.).

4. Осуществление программирования деятельности.

5. Владение умениями и навыками проектирования деятельности как оперативным методом менеджмента.

6. Разработкой технологий организации досуга людей в условиях виртуально-реального пространства.

7. Целостным, абстрактно-логическим видением и пониманием конкретной социально-культурной ситуации, выявлением

проблем, генерированием идей решения актуальных социально-культурных задач.

8. Управление добровольческой деятельностью граждан, их волонтерскими инициативами в сфере культуры, содействие развитию Гражданского общества.

9. Модерацией как мягким педагогическим управлением развитием личности в условиях синергетического досугового пространства.

Таким образом, сфера реализации специалистов социально-культурной деятельности весьма обширна, стабильное трудоустройство выпускников, их востребованность на рынке труда отражает объективную потребность общества в подготовке специалистов данного направления.

Список литературы

1. Кудрина, Е. Л. Диверсификация высшего профессионального образования в сфере культуры и искусства : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : дис. ... д-ра пед. наук / Кудрина Екатерина Леонидовна. – Москва, 1999. – 376 с.
2. Словарь иностранных слов. – 13-е изд., стер. – Москва : Рус. яз., 1986. – 608 с.
3. Степанова, Т. П. Диверсификация досугового общения: методология, теория, технологии / Т. П. Степанова ; Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – Челябинск, 2011. – 379 с.

УДК 372.016:82

Л. Н. Тихомирова

доцент кафедры литературы
и русского языка, кандидат
филологических наук, доцент

ЮБИЛЕЙ ПИСАТЕЛЯ В ПРАКТИКЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Прошедший год был чрезвычайно богат на писательские юбилеи: сто лет со дня рождения Д. Гранина, А. Володина,

Б. Слуцкого, А. Фатьянова, К. Воробьева, С. Наровчатова, Э. Межелайтиса, М. Карима, круглые даты, связанные с именами И. Крылова (250 лет), Я. Полонского (200 лет), З. Гиппиус, М. Лохвицкой (150 лет), В. Астафьева, Ю. Бондарева, Б. Окуджавы, Б. Васильева, В. Быкова, В. Солоухина, А. Алексина (95 лет), Ф. Искандера, В. Шукшина (90 лет) и других. На кафедре литературы и русского языка Челябинского государственного института культуры существует многолетняя традиция отмечать юбилеи писателей проведением мероприятий различных видов: круглых столов, секций, литературных гостиных, диспутов, учебных конференций, олимпиад и т. д. Продуктивное сотрудничество с коллегами (научной библиотекой, кафедрой библиотечно-информационной деятельности), активно занимающимися продвижением книги и чтения в обществе, в том числе в молодежной среде, позволило расширить формат взаимодействия с аудиторией, добавив к литературоведческой и литературно-просветительской работе новые формы, такие как викторина, информина, печка-куча, квилт, квиз, буктрейлер, подготовка разного рода презентаций и видеороликов, разработка анкет по выявлению читательской активности в отношении творчества того или иного автора, визуализация отрывков художественных произведений, оформление книжных выставок, информационных стендов и многое другое. Пятый год в вузе действует *литературно-библиографическая лаборатория*, нацеленная на формирование в современных общественных реалиях ценностных ориентаций обучающихся (преимущественно студентов-библиографов), приобщение их к общегуманистическим ценностям, достижениям мировой культуры и т. д.

В ряду широко отмечаемых общественностью юбилеев, мимо которых не смогли пройти литераторы, оказалось столетие Даниила Александровича Гранина (1919–2017).

Юбилей писателя – всегда достойный повод поговорить с коллегами и студентами о его жизни и творчестве (например, в

2016 г. в рамках работы литературно-библиографической лаборатории проводились мероприятия, посвященные 250-летию Н. М. Карамзина [1–3]). Юбилей же советского классика (а за последние три года отмечалось сразу несколько юбилеев крупных советских авторов) – еще и причина вспомнить наше недавнее прошлое и поговорить о нем. Так, в декабре 2018 г. работа литературно-библиографической лаборатории была посвящена произведениям Ч. Т. Айтматова, чей девяностолетний юбилей отмечала общественность [5], а в октябре и ноябре 2019 г. мы провели ряд мероприятий, связанных с творчеством В. М. Шукшина. К сожалению, в условиях изменения учебных программ и существенного сокращения часов по гуманитарным предметам в средней школе, а затем и в высшей названные писатели оказались в числе плохо известных молодым читателям, но если Шукшин (в силу того, что его имя включено в кодификатор ЕГЭ по литературе) хотя бы в минимальном объеме знаком сегодняшним студентам, то представления о творчестве Айтматова и Гранина многие из них не имеют вовсе. Проводимые кафедрой внеурочные мероприятия по повышению интереса студентов к чтению произведений некогда очень популярных авторов – это попытка хоть как-то повлиять на сложившуюся ситуацию.

Даниил Александрович Гранин без обиняков может быть назван одним из лучших советских писателей. Именно советских. Сегодня, когда на советский период нашей истории особенно в молодежной среде существуют диаметрально противоположные точки зрения, при том, что сами студенты в целом неважно информированы о жизни людей в Советском Союзе, объективное представление о том времени может, пожалуй, дать только художественная литература, во множестве произведений отразившая жизнь простого человека, а Даниил Гранин писал о том, что хорошо знал сам, делая это максимально правдиво.

2019 год Указом Президента Российской Федерации В. В. Путиным был объявлен годом увековечивания памяти

Д. А. Гранина и празднования столетия со дня его рождения. В апреле в рамках 51-й Всероссийской научной конференции молодых исследователей «Культурные инициативы» в формате круглого стола было проведено межкафедральное (кафедра литературы и русского языка, кафедра философии) мероприятие на тему «Труд как социальная, этическая и эстетическая категория в отечественной литературе советского времени (к 100-летию Д. А. Гранина)». Организаторы мероприятия (доцент О. С. Прокофьева и доцент Л. Н. Тихомирова) ставили перед участниками следующие задачи: 1. определить, почему советские писатели уделяли теме труда столько внимания и не являлась ли эта тема своего рода пропагандистским инструментом; 2. попытаться понять, жизнеспособна ли означенная тема в реалиях сегодняшнего дня, и если да, то как она представлена в современном художественном творчестве. В работе приняла участие доктор философских наук доцент М. П. Меняева, подведя теоретический фундамент под предстоящую работу с художественным текстом.

Основным произведением для обсуждения в аудитории стал роман Д. А. Гранина «Иду на грозу». Для начала его обсуждения было предложено два вопроса: 1) Творческий труд в системе ценностей Д. А. Гранина и 2) Роман «Иду на грозу» как выдающееся произведение о путях становления личности. Размышляя над ними, студенты пришли к выводу о том, что реализация личности в труде может осуществляться по-разному: через поиск новых задач или смыслов, через творчество, через получение удовлетворения от качественно сделанной работы и, как следствие, через формирование самоуважения, через осознание значимости твоего труда для других людей и даже через ощущение превосходства над другими, основанного на понимании того, что ты в чем-то талантливее и лучше остальных. Указанные тезисы вызвали оживленную полемику, поскольку касались каждого студента как будущего специалиста – представителя творческой профессии. Студентов волновало, как государство сегодня относится к

реализации человека через труд и готово ли оно справедливо оценивать работу каждого; как собирается вести себя в такой ситуации сам человек: готов ли он трудиться с полной отдачей, понимая, что его деятельность, возможно, не будет оценена по справедливости и т. д. Разговор из литературоведческой сферы переместился в философскую.

Кроме обсуждения романа Д. Гранина, участники круглого стола выступили с сообщениями о поиске писателями ответов на вопрос о ценности и смысле трудовой деятельности в романах О. Куваева «Территория» и Е. Замятина «Мы», в романе современной писательницы Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза», в рассказах и киноповестях В. Шукшина. Были подготовлены и продемонстрированы видеоролики и презентации по темам докладов. В ходе дискуссии студенты пришли к выводу о том, что тема труда по-прежнему остается актуальной, но сегодня, уйдя из литературы, она окончательно не исчезла, а переместилась в фильмы и сериалы про врачей, учителей, милиционеров и т. д. Подводя итоги работы, каждый участник мероприятия попытался сформулировать ответ на вопрос, что конкретно ему дало чтение романа Гранина. Ответы были, конечно, разные, но в целом студенты сошлись во мнении о том, что чтение качественной литературы (к которой, безусловно, можно отнести роман «Иду на грозу») вырабатывает читательский вкус и учит отличать хорошее произведение от графоманского. В связи с этим возрастает и роль преподавателя-словесника, направляющего ученика к такому чтению. Именно он помогает студенту войти в мир, созданный воображением писателя, грамотно оценить прочитанное произведение, постигнуть его важнейшие черты. Восприятие художественной литературы молодым человеком во многом определяется той школой овладения читательским мастерством, которую он проходит под руководством взрослого наставника.

«Литература – могучее средство воздействия на подрастающее поколение. Она может помочь ему понять жизнь, людей,

...научить разбираться в людях, понимать, что их волнует. ...Литература влияет на мораль, на поведение человека, на его мировоззрение. Очень сильно влияет художественная литература на подростка, на молодежь – на тот возраст, когда складывается человек» [4, с. 115], – писала Н. К. Крупская, и с этими словами трудно не согласиться. Новые форматы работы со студенческой аудиторией, помогающие в преодолении шаблонности в проведении занятий по литературе, в методической работе преподавателя-словесника – это еще один способ познакомить молодого человека с качественной литературой. Юбилей же писателя может служить своего рода вектором выбора произведения (произведений) для анализа и использоваться в качестве инструмента продвижения книги и чтения.

Список литературы

1. Гушул, Ю. В. Викторина как способ постижения текста (на материале литературно-библиографической проектной лаборатории) / Ю. В. Гушул // Четвёртый международный интеллектуальный форум «Чтение на евразийском перекрёстке» (Челябинск, 26–27 окт. 2017 г.): материалы форума / науч. ред., сост. Ю. В. Гушул, В. Я. Аскарова. – Челябинск : ЧГИК, 2017. – С. 385–397.
2. Гушул, Ю. В. Междисциплинарная библиографическая лаборатория как форма читательской активности в образовательной траектории вуза / Ю. В. Гушул // Российская книжная палата: славное прошлое и надёжное будущее : материалы научно-метод. конф. к 100-летию РКП / Информ. телеграф. агентство России (ИТАР–ТАСС), Фил. «Рос. кн. палата» ; под. общ. ред. К. М. Сухорукова ; сост. и отв. ред. М. Е. Порядина. – Москва : Рос. кн. палата, 2017. – С. 305–314.
3. Гушул, Ю. В. Новые научно-творческие форматы форума «Молодёжь в науке и культуре XXI века» / Ю. В. Гушул, Л. Н. Тихомирова // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2016. – № 4. – С. 147–148.
4. Крупская, Н. К. О преподавании литературы / Н. К. Крупская // Крупская Н. К. Обучение и воспитание в школе. Педагогические сочинения. В 10 т. – Москва : изд-во Акад. пед. наук, 1959. – Т. 3. – 798 с.

5. Тихомирова, Л. Н. Лаборатория как методический приём для продвижения чтения: Проза Айтматова в контексте размышлений об исторической памяти / Л. Н. Тихомирова // Литература в контексте современности : сб. материалов IX Всерос. науч. конф. с междунар. участием (Челябинск, 14 дек. 2018 г.) / отв. ред. Т. Н. Маркова ; Южно-Урал. гос. гуманитарно-пед. ун-т. – Челябинск : Энциклопедия, 2018. – С. 40–46.

УДК 78(571)

В. С. Толстик

заведующий кафедрой истории доктор
исторических наук, профессор

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЮЖНОМ УРАЛЕ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В.

На рубеже XIX–XX вв. городские поселения Южного Урала (как и в других регионах России) под влиянием модернизационных процессов меняли свой внешний облик, инфраструктура их хозяйства становилась более сложной и насыщенной. В быт и повседневную жизнь населения входили новые виды транспорта, связи; перемены происходили в образе жизни и менталитете горожан. Эволюционировала в этот период и культурно-досуговая сфера, под влиянием которой в южноуральский социум проникали элементы музыкальной культуры.

Благодаря вводу в эксплуатацию Транссибирской железнодорожной магистрали, на Южный Урал стали регулярно приезжать известные музыканты и исполнители из Москвы, Санкт-Петербурга и других городов центральной России. Гастроли столичных артистов были настоящим культурным событием для населения края. Музыкальная жизнь, особенно в губернских и крупных уездных городах, стала более насыщенной и интересной. Так, с большим успехом в 1891 г. в Оренбурге выступала музыкальная труппа Г. Дергача, в состав которой входил молодой

Ф. И. Шаляпин. В это же время в городе гастролировал с концертами и популярный тогда тенор Ф. Комиссаржевский. В 1899 г. оренбуржцы имели возможность посещать выступления Казанско-Саратовского товарищества оперных артистов, которое включало в себя хор, оркестр и балет [3, с. 246]. В начале 1890-х гг. более активной стала музыкальная жизнь г. Уфы, в которой принимали участие коллективы столичных актеров, такие как известная в то время труппа Семенова-Самарского и др.

Гастроли столичных мастеров значительно обогащали культурную жизнь провинции, в том числе и уездных городов. Выступления в 1891 г. Ф. И. Шаляпина в Челябинске и Златоусте вызвали огромный ажиотаж и любопытство публики, стали одними из самых обсуждаемых событий на страницах газет и журналов. Концертные выступления столичных артистов способствовали популяризации музыки, привлечению горожан к новым формам проведения досуга.

Характерной особенностью художественной жизни на Южном Урале являлось то, что первоначально отсутствовала дифференциация отраслей искусства. Для местных любительских коллективов была свойственна синтетичность, не существовало разделения по отдельным направлениям искусства. В Оренбурге, например, в начале 1890-х гг. функционировало общество, объединяющее любителей музыкального и драматического искусства, казачий хор и военный оркестр, а в Уфе – в одно общество входили любители музыки, пения и драматического искусства. Со временем в губернских и крупных уездных городах возникли творческие коллективы узкой направленности.

Активно действовали общества и в других южноуральских городах. Так, например, в Челябинске в 1903 г. было учреждено музыкально-драматическое общество, устраивавшее музыкальные и литературные вечера, спектакли и концерты для населения. В Златоусте и Троицке в начале XX в., в созданных художествен-

ных объединениях, также работали кружки любителей пения, музыки и драматического искусства.

Благодаря влиянию просвещения, а также деятельности отдельных местных энтузиастов музыка постепенно становилась частью культурной жизни населения края. Важным результатом этого процесса стало появление музыкальных коллективов разных жанров. К примеру, в начале XX в. в Челябинске возникли и успешно работали балльный оркестр под управлением Н. Ращупкина и симфонический под управлением В. Калиновского, а также великорусский оркестр балалаечников во главе с Б. Мягковым [1, с. 18]. При Миасском вольно-пожарном обществе в 1912 г. был создан духовой оркестр, организаторами которого стали В. Кузнецов и И. Щукин, ссыльный из Санкт-Петербурга.

В рассматриваемый период на Южном Урале получили широкое распространение вокальное и хоровое исполнительские искусства. Хоровое исполнительство пользовалось особым успехом у населения Оренбурга, Уфы, отличалось большим мастерством исполнения духовной и светской музыки. В Челябинске первый народный хор появился в 1909 г., а на следующий год уже было образовано хоровое общество. Под влиянием просветительской деятельности этого общества в городе возник целый ряд любительских хоровых коллективов: хор городского собора (руководитель Г. Карякин), самодеятельный хор под руководством врача В. Попова, детский хор (руководители супруги Коргины) и др.

Следует отметить, что нередко ключевую роль в музыкальном просвещении играла инициатива самих горожан. Покровительствовали музыке и представители состоятельных, имущих слоев населения. В Челябинске предприниматели братья Покровские, управляющий винокуренным заводом М. Д. Кетов содержали за счет собственных средств оркестры и хоры [1, с. 3]. Богатые чиновники и предприниматели Уфы и Оренбурга приглашали

столичных артистов на гастроли, неся при этом значительные финансовые расходы.

Среди городского населения широкое распространение получила бытовая музыка, которая отличалась общедоступностью. Она была адресована в основном непритязательной аудитории, удобна для исполнения непрофессиональными музыкантами. Эта музыка звучала также в ресторанах, синематографах и на различных увеселительных мероприятиях. Среди значительной части городского населения Южного Урала, как и России в целом, популярностью пользовались романсы за их особую душевность и искренность, а также различные песни, посвященные судьбе и воле, одиночеству, семейно-бытовым сюжетам и др.

О распространении музыкального искусства в какой-то мере свидетельствует и умение играть на различных музыкальных инструментах. Многие жители горнозаводских поселений, как, например, каслинцы имели гармоники (однорядки и двухрядки) с русским строем, а также хромки. В почете была и балалайка. Особой популярностью среди челябинцев пользовались гармонь и баян, а в Уфе – гитара, пианино и гармоника [2, с. 164]. Распространению музыки, повышению интереса к ней со стороны населения способствовало появление в свободной продаже многих музыкальных инструментов: гитар, мандолин, балалаек, гармоник, скрипок, пианино и роялей. В Челябинске и Троицке занимались реализацией музыкальных товаров магазин П. Иванова, представители фабрики К. Шредер, которые следили за модными тенденциями и предлагали своим покупателям, например, входившие тогда в моду граммофонные пластинки с записями популярных певцов и музыкантов. Можно утверждать, что музыка проникла в культурную жизнь южноуральцев, стала неотъемлемой частью социума.

Наиболее интенсивно музыкальная культура развивалась тогда в губернских городах. Например, Оренбург в то время считался одним из музыкальных центров, который задавал тон в развитии различных музыкальных направлений. Что касается жите-

лей уездных центров, то многие из них только начали знакомиться с видовым разнообразием, в основном предпочтение отдавали всё ещё традиционной музыке.

Большую восприимчивость к новым веяниям в музыкальном искусстве проявляли местные учебные заведения, особенно гимназии и реальные училища. В их учебных программах появились новые дисциплины: пение, нотная грамотность. Открывались и первые учебные заведения музыкальной направленности, в частности, в Оренбурге – частная музыкальная школа Г. Добер (1904 г.), музыкальные курсы О. Федотовой (1906 г.) и музыкальная школа С. Рубинштейн (1914 г.) [3, с. 20]. В Челябинске, по сообщениям местной газеты «Голос Приуралья», в 1907 г. частные уроки игры на скрипке и других музыкальных инструментах проводил учитель музыки торговой школы Г. Моргулис. Впоследствии, в 1911 г. специально для популяризации академической музыки среди горожан он стал давать бесплатные концерты в городском саду.

Подводя итоги вышеизложенного, следует подчеркнуть, что в изучаемый период провинциальная музыкальная жизнь приобретала новые черты, становилась более насыщенной и интересной. При этом значительное влияние на активизацию интереса населения к музыкальному искусству оказали процессы модернизации и урбанизации, а также гастрольная деятельность столичных актеров и музыкантов.

Список литературы

1. Вольфович, В. А. Челябинск музыкальный / В. А. Вольфович. – Челябинск, 1991. – 175 с.
2. Лебедева, А. В. Культура губернского города Уфы / А. В. Лебедева. – Уфа, 2002. – 192 с.
3. Хавторин, Б. П. История музыкальной культуры Оренбургского края (XVIII – XX вв.) / Б. П. Хавторин. – Оренбург, 2004. – 247 с.

А. П. Хмелёва

заведующая кафедрой музыкального
образования, кандидат
педагогических наук, доцент

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

В свете последних обновлений ФГОС ВО все более актуальной становится ориентация профессионального образования на продуктивное обучение, в рамках которого может быть организовано реальное использование, развитие и обогащение собственного опыта обучающихся, формирование их ключевых профессиональных компетенций. Одним из средств реализации такого продуктивного обучения будущих педагогов-музыкантов может стать метод проектов.

Активизирующиеся и развивающиеся в проектной деятельности познавательные навыки, умения самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления обучающихся вполне коррелируются с процессом становления таких сложно формируемых свойств педагога-музыканта как профессиональное мышление и самосознание, креативность, информационно-коммуникативные качества, личностная профессиональная позиция. И следует отметить, что применение метода проектов является на сегодняшний день весьма востребованным на разных ступенях музыкального образования. Однако вместе с тем остается ряд нерешенных вопросов.

Во-первых, недостаточна терминологическая ясность используемых понятий. Так, под методом проектов понимают метод обучения [5], систему обучения [2], форму организации обучения [4], технологию обучения [1]. Такая пестрота толкований не может не запутать не только обучающегося, но и самого преподавателя. К примеру, понятие технология обучения на сегодняшний день

употребляется достаточно широко (в том числе им обозначают и отдельный метод воспитания), но все же эта категория намного шире, чем метод обучения. На наш взгляд, несмотря на то, что некоторые из данных дефиниций устоялись в научной литературе, все же следует развести такие понятия, как «проектная деятельность», «проектное обучение» и «метод проектов».

Проектную деятельность можно представить как некую предвосхищающую деятельность, которая направлена на достижение конкретных целей за условный период времени. Проектное обучение в нашем представлении необходимо раскрывать как технологию обучения, воспроизводимый дидактический процесс с заранее заданными характеристиками, включающий совокупность форм, методов, приемов и средств передачи опыта профессиональной музыкально-педагогической деятельности. Суть метода проектов, на наш взгляд, наиболее адекватно раскрыта в работах Е. С. Полат как «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [3]. Таким образом, метод проектов в обучении будущих педагогов-музыкантов представляется более оптимальным с точки зрения его операционального применения и задач, которые будут поставлены перед обучающимися.

Во-вторых, недостаточно разработана классификация учебных проектов, особенно в области профессионального обучения будущих педагогов-музыкантов. В данном контексте мы представляем проект как результат решения практико-ориентированной задачи в виде совокупности определенных идей, документов, текстов, схем, на основе которых может быть создан реальный продукт. Согласно выбранному направлению таким продуктом является музыкально-образовательный процесс, организованный в конкретно заданных условиях.

В качестве мини-проектов могут создаваться комплекты наглядных пособий для музыкальных занятий в рамках замкнутого дидактического цикла (например, проектирование рекламного плаката творчества композитора, которого учащиеся должны угадать по графическим элементам). Более крупным проектом станет разработка мультимедийного урока музыки как мини-технологии, где учебный эпизод выступает как отдельная дидактическая единица. Здесь важно будет учитывать требования к сценарному описанию, режиссуре урока, контенту и его наглядному представлению, управлению и навигации в мультимедийной презентации. В качестве проектов также могут быть представлены методические рекомендации, помогающие решать проблемные ситуации, возникающие в профессиональной деятельности педагога-музыканта. Вместе с тем виды таких проектов еще мало разработаны, что, безусловно, затрудняет их классификацию.

В-третьих, отдельной проблемой является низкая методическая культура будущих педагогов-музыкантов. Она, в частности, проявляется в несформированности у обучающихся умений четко прогнозировать получаемый в рамках проекта результат и предполагаемые трудности в его достижении. Представляется, что необходим специальный вводный этап, где студенты могли бы попрактиковаться в подобных формулировках при выполнении специально подобранных мини-проектах, выполняемых за очень короткий период времени для прямого сопоставления задуманного и полученного результата.

Таким образом, несмотря на актуальность использования метода проектов в профессиональном обучении будущих педагогов-музыкантов, многие вопросы требуют дальнейшего исследования, в том числе в определении поля профессиональных задач, которые могут быть представлены как учебные проекты.

Список литературы

1. Горобец, Л. Н. «Метод проекта» как педагогическая технология / Л. Н. Горобец // Вестник Адыгейского государственного университе-

- та. Серия 3, Педагогика и психология. – 2012. – № 3. – URL: http://vestnik.adygnet.ru/files/2012.3/2138/gorobets2012_3.pdf (дата обращения: 09.01.2020).
2. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2001. – 176 с.
 3. Полат, Е. С. Метод проектов / Е. С. Полат // Вопросы интернет-образования. – 2001. – № 1. – URL: https://web.archive.org/web/20080503101731/http://vio.fio.ru/vio_01/Article_0_1.htm (дата обращения: 09.01.2020 г.)
 4. Полонский, М. В. Словарь по образованию и педагогике / М. В. Полонский. – Москва : Высш. шк., 2004. – 511 с.
 5. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / авт.-сост. М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. – Москва : Компания Спутник+, 2006. – 191 с.

УДК 378

Р. М. Шамаева

доцент кафедры музыкального образования,
кандидат культурологии, доцент

МЕНЕДЖМЕНТ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В современном мире менеджмент выходит за грани экономической науки и становится важной составляющей любой области знаний: педагогики, психологии, социологии, кибернетики и т. д. Менеджмент в музыкальном образовании – специфическая область, поскольку связана с творческой деятельностью в сфере музыкального воспитания и обучения. Необходимость в новых принципах управления, в новых направлениях работы, в новых управленческих решениях, в новом типе руководителя – все это относится к актуальным вопросам времени, что задает вектор поиска условий в деятельности менеджера в музыкально-образовательной среде.

Проблеме изучения менеджмента в образовании, внутришкольном управлении посвящено немало трудов современных авторов (Ю. П. Болтышев, Е. Р. Ильина, Ю. А. Конаржевский, С. М. Коренева, О. С. Литвиненко, В. П. Симонов, В. А. Ситаров, М. М. Поташник, Г. Л. Тульчинский, Т. Н. Шамова и др.). В их работах представлены различные направления изучения менеджмента: как система управления, в сфере образования, педагогический, музыкальный, инновационный и проч. Понятие «менеджмент» в переводе с английского означает «управление», «организация». Как известно, различают биологическое, техническое и социальное управление. Одной из разновидностей социального является управление педагогическими системами. По мнению многих авторов (В. А. Сластенин, И. В. Исаева, А. И. Мищенко и др.), и мы с ними согласны, управление педагогическими системами представляет собой целенаправленное, сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса. В этот процесс входит деятельность преподавателя и обучающегося, средства и методы музыкального воспитания, формы организации музыкально-творческой деятельностью.

Менеджмент в музыкальном образовании – это управление (анализ, целеполагание, планирование, организация деятельности, контроль) музыкально-педагогической деятельностью на всех уровнях деятельностью преподавателя и сотрудников, обучающихся. При этом первое входит в обязанности руководителя образовательной организации, а управление деятельностью обучающегося – в обязанности преподавателя.

Ведущая роль в менеджменте музыкального образования принадлежит руководителю образовательной организации, миссию которой он изначально определяет и в соответствии с которой составляет программу развития, планирует, организует, контролирует деятельность учреждения как динамично развивающейся системы, «настроенную» на успех. А значит, руководитель должен быть лидером, способным к эффективным

решениям, что обеспечивается «самосовершенствованием педагогического менеджмента на всех уровнях управления» [2]. Так, по мнению Ю. А. Конаржевского, «современный лидер – это носитель нового управленческого мышления, ориентированного на интеграцию усилий сотрудников, на широкое использование культурно-этнических инструментов управления» [1, с. 105]. Качественные характеристики, отражающие важные составляющие менеджмента, представлены в следующем определении: «способ, манера общения с людьми, власть и мастерство выстраивания отношений, особого рода умения и административные навыки» [цит. по: 3]. Данное определение, на наш взгляд, в полной мере отражает «искусство быть современным руководителем», эффективным менеджером в сфере музыкального образования.

Сегодня необходимо ориентироваться на конкретные образовательные услуги в ответ на спрос как возможность использования дополнительных финансовых и материально-технических средств. С целью эффективной деятельности и динамичного развития в соответствии с государственными стандартами и законодательными актами в сфере музыкального образования учреждение может предоставлять расширенный спектр образовательных услуг, удовлетворяющий запросы обучающихся и родителей (законных представителей). Для этого необходимо:

- изучить существующий рынок образовательных услуг,
- выстроить многоступенчатую структуру (взаимодействующих и сохраняющих преемственность) музыкальных учреждений (дошкольные учреждения, организации дополнительного образования (ДМШ, ДШИ, ДХШИ, учреждения среднего и высшего звена, послевузовские уровни образования);
- расширить формы и виды платных образовательных услуг;
- обеспечить открытое информационное пространство как внутри организации (и ее филиалов), так и во внешней городской среде;

– создать необходимые материально-технические условия (доступную среду и пр.).

В заключение подчеркнем, что в данной работе мы затронули лишь некоторые аспекты менеджмента в музыкальном образовании. Формирование управленческой культуры педагога-музыканта, воспитание личности менеджера музыкально-образовательного учреждения, инновационные методы педагогического руководства различными видами и формами деятельности преподавателей и обучающихся, создание эффективной системы мотивации обучающихся к обучению – направления менеджмента в музыкальном образовании для дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Конаржевский, Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – Москва : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.
2. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании : учеб. пособие / В. П. Симонов. – Москва : Высш. образование ; Юрайт-Издат, 2009. – 357 с.
3. Ситаров, В. А. Педагогический менеджмент как теория и практика управления образовательным процессом / В. А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. – 2014. – № 3. – С. 18–24. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-menedzhment-kak-teoriya-i-praktika-upravleniya-obrazovatelnyim-protsessom/viewer> (дата обращения: 25.01.2020).

ХОРОВЫЕ ПРЕМЬЕРЫ ЧЕЛЯБИНСКИХ КОМПОЗИТОРОВ – 2019: ОПЫТ ЖАНРОВО-СТИЛЕВОГО АНАЛИЗА

20 ноября 2019 г. в Концертном зале им. С. С. Прокофьева (г. Челябинск) состоялся традиционный концерт хоровой музыки челябинских композиторов **«Хоровая премьера – 2019»** с участием Камерного хора им. В. В. Михальченко (художественный руководитель и главный дирижер – лауреат Международных и Всероссийских конкурсов О. Селезнёва). В рамках концерта состоялся финал **III Международного конкурса композиторов**, который организовала и учредила Челябинская государственная филармония. Композиторам было предложено создать произведения для смешанного хора (с включением обработки русской народной песни). На конкурс было представлено 31 произведение композиторов из разных городов. Победителями стали: Т. Бувеский (Москва) – I премия, А. Яковлев (Красноярск) – II премия, Н. Филатова (Москва) – III премия. Их сочинения украсили мероприятие.

Конкурсные хоровые партитуры челябинских композиторов также прозвучали в премьерном показе. **«Забелели снежки» для смешанного хора и фортепиано П. Сергиенко** (произведение является частью цикла – «Забелели снежки», «Пошла в огород», «Деревушка не малая, казаками занятая») соединяет фольклорный слой и звукоизобразительное начало. Композитор использует здесь театральную игру четырех тембров. Мелодия сопрано, начинающаяся с вершины источника, подхватывается хоровой массой. Тонкая нить женского голоса словно простирается над заснеженными далями как символ беды, ассоциируясь с обрядом

голошения. Очерчиванию пространства способствуют и пустые квинты в хоровой партии. Но вот появляется теноровая краска, создавая мужской портрет, выстраивая диалог о тяжелой солдатской доле. Суровая партия баритона, словно холодом, пронизана острыми октавами фортепиано, напоминающими также погребальный звон. Глухо рыдает низкий женский голос. Завершается все произведение репризным возвращением темы сопрано. По уровню трагизма эта вокальная миниатюра сравнима с хоровыми сценами «Катерины Измайловой» Д. Д. Шостаковича, «Виринеи» С. М. Слонимского.

«Шутейки» для смешанного хора а cappella Е. Попляновой (также трехчастный цикл – «Зачин», «Серёdochка», «Концовочка») – это хоровая картинка из прошлого, отражающая начало дня в жизни крестьянской молодежи. Композитор выступает продолжателем традиций (вспомним симфоническую фантазию «Камаринская» М. И. Глинки, симфоническую поэму «Русь» М. А. Балакирева, концерт для оркестра «Озорные частушки» Р. К. Щедрина). Если названные примеры – оркестровые, то Е. Поплянова обратилась к средствам вокальной изобразительности, не используя текста как такового, опираясь только на интонационный пласт. Первая часть (хор распевает на слова «тёня-тёня») показывает картину утра: персонажи просыпаются, зевают, потягиваются. Вторая часть («зу-зу-зум»): парни и девушки красуются друг перед другом и ведут разговор «ни о чем», держа семечки в ладошках. Третья (с возгласами «вот и я!») словно показывает нам своеобразный деревенский ансамбль, где каждый играет тем, что есть под рукой: палкой по плетню, ложками (вспомним названия русских народных ударных инструментов – рубель, полено, дрова и т. д.) Все эти звукообразы наполняют хоровую партитуру, в которой инструментальное начало, безусловно, имеет особую функцию.

«Хоровые премьеры – 2019» включают также произведения Л. Долгановой и Т. Шкербиной. В них чувствуется опора на гим-

ническую жанровую основу. Оба сочинения **Ларисы Долгановой: «Посвящение Челябинску»** (слова Л. Долгановой) и **«Посвящение Победе»** (слова Г. Марьиной и Н. Коноплянской) для смешанного хора и фортепиано – написаны в духе патриотической песни, славления, которые имеют глубокие корни как в западноевропейской музыке, так и в русской (хор «Славься!» из оперы М. И. Глинки «Иван Сусанин», «Солнцу красному слава!» А. П. Бородина из оперы «Князь Игорь», «Песнь о Москве» С. С. Прокофьева и др.; в советский период – это гимны СССР, союзных республик и др.). Традиция представлена и на Урале. Среди произведений челябинских композиторов-классиков: гимны Челябинской области и Челябинского государственного института культуры Михаила Смирнова, «В Урале Русь отражена» Евгения Гудкова, Гимн городу (слова Константина Рубинского) Анатолия Кривошея и др. Лариса Долганова является автором гимнов городов Сатка, Снежинска («Песня о Снежинске»), Иваново.

«Посвящение Челябинску» написано на стихи мамы композитора. В тексте отражены важнейшие образы нашего края: профессии металлурга и горняка, воспоминания о годах Великой Отечественной войны, фигура сказочника П. П. Бажова, древний города Аркаим. Завершается все апофеозом-воспеванием уральской природы. Отмечу полнокровную, многозвучную фактуру произведения, написанного традиционным языком в диатонической системе.

«Посвящение Победе» написано к 65-летию Победы в Великой отечественной войне. Стихи самодеятельного поэта Г. Марьиной были отредактированы Н. Коноплянской (преподаватель Южно-Уральского государственного института искусств им. П. И. Чайковского, член Союза детских и юношеских писателей Южного Урала). В богатую звуковую палитру произведения включена цитата «Лунной сонаты» Л. ван Бетховена, звучащая скорбно, печально. Завершается произведение колокольным звучанием. Композитор мастерски соединяет гармонические сочета-

ния в хоровой партии и мощные пассажи фортепиано, имитируя колокольный звон.

Программу увенчало сочинение **Т. Шкербиной «Gloria» для смешанного хора и фортепиано**. Как известно, «Gloria in excelsis Deo» – это древний христианский богослужебный гимн, прозвучавший из уст ангелов во время поклонения пастухов. Отсюда другое название – «ангельский гимн». Сочинение написано к 50-летию Челябинского государственного института культуры на канонический текст. Музыка очень эмоциональная. Вся партитура расцвечена яркими темами, наполнена красочными гармониями. Это масштабное полотно, хоровая фреска, колоритная по письму и многосоставная по форме. Во вступлении мы слышим три робкие попытки нащупать пространство, выстроить вертикаль. И вдруг хоровое полотно разворачивается, ярко расцвечиваясь радугой аккордового tutti. Установившееся волновое движение образует воздушную подушку для тематических образований: 1) поступенных мелодических подъемов в миноре, овеянных легкой печалью; 2) драматически звучащей партии сопрано; 3) поступательного оstinатного движения с включением ритма малого барабана. Ярko представлен центр с его терпкими ориентальными штрихами: это неаполитанский секстаккорд, малосекундовая интонация, исполняемая суровой мужской группой. Достигнув кульминации, образ драматизируется, укрупняется, после чего происходит возвращение к светлому мажору. Здесь автор включает «авторскую лейттему» – восходящее поступенное пятизвучие от I ступени к V, а затем поступенное восходящее движение семи звуков от VI ступени к V. Звучание яркое, диатоническое, ассоциирующееся с движением покачивания и ухода в небесные дали. Особенно выделяется солирующее сопрано. Каденционный оборот апофеозно завершает всю композицию.

Таким образом, в «Хоровых премьерах – 2019» были представлены две жанровые линии творчества челябинских компози-

торов: первая связана с жанром обработки народной темы, вторая – с жанром гимна (славления). Также слушателям была представлена возможность познакомиться с богатой стилистической, авторской палитрой. Премьерные показы музыкальных произведений наших земляков проводятся ежегодно, благодаря чему мы можем проследить эволюционный путь композиторов, являясь непосредственными участниками данного процесса.

УДК 655.1/.3(091)

М. А. Шицкова

доцент кафедры туризма и музееведения,
кандидат исторических наук, доцент

ИЗДАНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ НА ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В. (НА ПРИМЕРЕ ОРЕНБУРГСКОЙ ГУБЕРНИИ)

Оренбургская губерния на рубеже веков являлась многонациональной по составу населения; это объясняется тем обстоятельством, «что этот край, лежащий на рубеже между Европой и Азией, издавна служил местом кочевков для татар, киргиз, башкир и различных финских народностей» [4, с. X]. Большую часть населения составляли русские (73 %); кроме них в губернии проживали коренные обитатели Заволжья башкиры (254 561 чел. или 15,9 %), татары (92 926 чел. или 5,8 %, проживающие преимущественно в Оренбургском и Челябинском уездах), мордва (38 403 чел. или 2,4 %), а также тептяри, немцы, чуваша, киргизы, мещеряки, евреи, поляки, калмыки и др. национальности [4, с. X–XI]. Представители разных национальностей нуждались в книгах на национальных языках.

Известно, что в конце XIX в. в оренбургской типографии Б. А. Бреслина печатались издания на татарском, башкирском, казахском языках.

В 1900 г. типографию в Оренбурге открыл Г. И. Каримов, специализировавшийся на издании учебной литературы. Школы были постоянными и крупными заказчиками учебной литературы из этой типографии, в том числе и мусульманские. С 1900 по 1902 г. типография Г. И. Каримова выпустила 27 наименований книг на татарском языке общим тиражом 52400 экземпляров. Впоследствии типография Г. И. Каримова объединилась в товарищество «Каримов, Хусаинов и К^о», куда входила и типография И. И. Евфимовского-Мировицкого. Как отмечал Е. А. Динерштейн, «товарищества на паях стали [в России во второй половине XIX в. – *дополнение М. III.*] преобладающей формой организации предприятий в книжном деле» [2, с. 86]. Оренбургская губерния не была исключением. В рекламных объявлениях сообщалось, что в Уфе в Гостином дворе работало отделение торгового дома братьев Каримовых, еще одно отделение – в Оренбурге «в новом доме М. Г. Хусаинова». Основная торговля братьев находилась в Казани, как и главная типолитография и словолитня. Товарищество «Каримов, Хусаинов и К^о» объединило в своей деятельности выпуск книг с книготорговлей. По мнению исследователя типографского дела в Уфимской и Оренбургской губернии В. В. Пугачева, в конце XIX – начале XX в. товарищество «Каримов, Хусаинов и К^о» являлось крупнейшим тюркоязычным издательством с отделениями в Уфе, Орске, Оренбурге [5, с. 77].

В «Адресной книге книгопродавцев, издателей, торговцев нотами, редакций газет и журналов, библиотек для чтения и заведений печати в России (за исключением Финляндии)» значится, что большинство издательств и других заведений печати находилось в Оренбурге и Челябинске [1, с. 11, 17, 49, 54, 62, 73, 74]. К сожалению, содержащиеся в «Адресной книге» сведения о наличии издателей и заведений печати в Оренбургской губернии нельзя считать исчерпывающими, поскольку составитель оговаривается, что источником его справочника послужила как официальная, так и частная информация.

Существовавшие в начале XX в. оренбургские типографии специализировались в основном на выпуске изданий на восточных языках. К примеру, в 1913 г. в Оренбурге издавались книги на арабском, киргизском, сартском, арабо-татарском и татарском языках. В Оренбургской губернии максимальный тираж имели книги на татарском (117 900 экз.) и киргизском (17 500 экз.) языках. В меньшем количестве печатались издания на русско-татарском (1 350 экз.) и арабском языках (3 500 экз.) [8, с. 38].

Еще одна крупнейшая в Оренбурге типография принадлежала местному купцу С. Рамиеву, известному широкой просветительской деятельностью. На средства купца и его наследников, основателей золотоискательного дела возле города Орска, строились школы в татарских деревнях, издавались татарская газета «Вакыт» («Время», 1906–1918), журнал «Шура» («Совет», 1908–1918), книги на татарском языке [6, с. 9].

Помимо описанных выше казенных и частных типографий, самым крупным издателем в провинции было земство. В связи с поздним введением земского управления на территории Оренбургской губернии о начале земского книгоиздания можно вести речь только с 1912 г. Постепенно складывался тип земского делового издания, которое предназначалось для различных категорий земских служащих (в основном врачей, ветеринаров). Эти небольшие по объему книги и брошюры помогали в просветительской деятельности среди населения по вопросам гигиены, санитарии, ветеринарии. Также земство издавало педагогическую и методическую литературу, книги для читателей нерусских национальностей. На развитие земского книгоиздания существенное влияние оказала сама система провинциального типографско-издательского дела, точнее его низкий уровень развития (малочисленность типографий, отсутствие издательств полного цикла, слабое развитие каналов книгораспространения и др.). Подход к выпуску литературы был некоммерческий. Земские заказы на пе-

чатание готовых рукописей размещались в городских типографиях [7, с. 76; 80].

В Государственном архиве Оренбургской области хранятся издания Оренбургского губернского земства – «Оренбургское Земское Дело», которые печатала Оренбургская губернская типография с октября 1915 г., некоторые выпуски отпечатаны типографией Тургайского областного правления. В этом же году в Орске уездное земство инициировало выпуск справочника Орского земства. По сведениям Б. Б. Веселовского, собственных изданий по медицине Оренбургское земство не издавало, а специализировалось в основном на выпуске изданий по ветеринарии [3, с. 52].

В репертуаре продукции типографий Оренбургской губернии во второй половине XIX – начала XX в. преобладали издания по земскому и городскому делопроизводству, уставы промышленных предприятий, губернские статистические отчеты, каталоги книг местных библиотек, программы и отчеты учебных заведений, санитарно-просветительная литература и агрономические рекомендации земства. Художественной литературы в планах и отчетах издателей-типографов практически не было. Переиздания книг столичных писателей практиковались, но оригинальных произведений почти не выпускалось. Отличительной особенностью издательской деятельности Оренбургской губернии стала печать книг на тюркских языках.

Список литературы

1. Адресная книга книгопродавцев, издателей, торговцев нотами, редакций газет и журналов, библиотек для чтения и заведений печати в России (за исключением Финляндии). Год издания третий. 1903–1904 / сост. по офиц. и частным сведениям Р. Э. Гинлейн. – Санкт-Петербург, [1904]. – Отд. I. – 284 с.
2. Динерштейн, Е. А. Акционерные компании в издательском деле пореформенной России / Е. А. Динерштейн // Книга. Исследования и материалы. – Москва, 1991. – Сб. 63. – С. 86–98.

3. Календарь-справочник земского деятеля на 1917 г. / сост. Б. Б. Веселовский. – Санкт-Петербург : Изд. журн. «Город. дело» и «Зем. дело», 1916. – 320 с.
4. Оренбургская губерния: первая всеобщая перепись населения Российской империи, 1897 г. / изд. Центр. стат. комитета М-ва внутр. дел ; под. ред. Н. А. Тройницкого. – [Б. м. : б. и.], 1904. – 173 с.
5. Пугачев, В. В. Уфимская книжность. Эволюция газетного, журнального, типографского и книжного дела : специальность 10.01.10 «Журналистика» : дис. ... д-ра филол. наук / Пугачев Валерий Вениаминович. – Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2004. – 278 с.
6. Рахимкулова, М. Ф. Из истории купечества в Оренбуржье / М. Ф. Рахимкулова // Южный Урал: историко-культурные проблемы. – Оренбург, 1995. – С. 8–15.
7. Рубанова, Т. Д. Земская концепция книжно-библиотечного дела: историко-теоретическая реконструкция (по материалам земских губерний Урала) : монография / Т. Д. Рубанова ; Моск. гос. ун-т культуры и искусств ; Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – Челябинск, 2006. – 420 с.
8. Статистика произведений печати, выпущенных в России в 1913 г. – Санкт-Петербург : [б. и.], 1915. – 68 с.

УДК 784

В. В. Щипунов

преподаватель
Детской школы искусств ЧГИК

К ВОПРОСУ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ТВОРЧЕСКОМУ ЗАЧЕТУ ПО ДПОП «ХОРОВОЕ ПЕНИЕ»

Образование направлено на формирование у обучающихся знаний, умений и навыков. Но его смысл должен заключаться в первую очередь в развитии творческих способностей обучающихся. В психологии творчество определяется как деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных образовательных продуктов. К сожалению, часто образовательный

процесс в основном и в дополнительном образовании тормозит развитие творческого начала, так как направлен на усвоение обучающимися готовых алгоритмов действий. Творческие способности обучающихся возможно развить лишь в результате целенаправленной систематической работы. В этом случае у обучающихся формируется новое качество личности – креативность, способность к творчеству.

Почти все предметы дополнительной предпрофессиональной образовательной программы «Хоровое пение» направлены на развитие творческих способностей обучающихся: хор, сольфеджио, ритмика, фортепиано, слушание музыки и музыкальная литература. Содержание учебных программ этих дисциплин включает все виды деятельности: интеллектуальную, художественную, практическую, моторную, социальную; все они развивают творческие способности детей. В результате их освоения те смогут сочинять, импровизировать, подбирать аккомпанемент, читать с листа, петь с аккомпанементом, транспонировать в другие тональности, создавать презентации.

Проверка качества развития творческих способностей осуществляется на контрольных мероприятиях – контрольных уроках и творческих зачетах. Например, на контрольном уроке по сдаче хоровых партитур обучающийся должен показать не только знание хоровой партитуры, но и умение исполнить хоровую партию с аккомпанементом, на творческом зачете по фортепиано прочесть с листа, транспонировать заданную мелодию в другую тональность, подобрать аккомпанемент и исполнить мелодию с аккомпанементом.

Подготавливая обучающихся к творческому зачету, преподаватель в первую очередь сам должен быть готов к проведению таких зачетов. Это заключается в методическом обеспечении учебной программы по предмету учебными пособиями, которые включают материал для практического освоения разного рода творческих умений. Одним из таковых является пособие для под-

бора аккомпанемента и пения с аккомпанементом, которое было подготовлено преподавателями, работающими по ДПОП «Хоровое пение» к началу 2018–2019 учебного года. Пособие включает песенный материал лучших образцов советской песенной классики XX в.: Ю. Чичкова, А. Пахмутовой, В. Шаинского, Е. Крылатова, в том числе «Катюша», «Подмосковные вечера», «Казаки в Берлине» и др. Пособие предназначено для обучающихся 2–7 классов. Песни распределены по годам обучения по принципу от простого к сложному. Выбор песенного материала продиктован объемом теоретических сведений и практических умений, изученных параллельно в курсе сольфеджио и зависит от пройденных тональностей, размеров, ритмических групп, гармонического сопровождения. Дети должны вначале познакомиться и освоить теоретический и практический материал на сольфеджио, а потом применять его на других предметах: хоре, фортепиано, музыкальной литературе.

Каждый год обучающиеся должны разучить 8–10 песен. Более способные обучающиеся могут выполнить годовое задание полностью, остальные – выбрать для изучения 4–6 песен. Во 2–4-м классах это диатоника в мелодике песен, простой аккомпанемент, который включает только главные трезвучия лада – T53, S53 и D53, размеры 2/4, 3/4, 4/4, 3/8, ритмические группы – длинный и короткий пунктир, восьмая – две шестнадцатых, двухдольная синкопа. Начиная с 5-го класса, в мелодике появляется ладовая и модуляционная альтерация, хроматика, размеры 3/4, 4/4, 3/8, 6/8, ритмические группы, включающие триоль, заливованные ноты, более сложный гармонический язык и тональный план. Это побочные трезвучия лада, отклонения в тональности первой степени родства. Аккомпанемент выписан в виде буквенных обозначений и обучающиеся должны сами построить нужные аккорды в заданной тональности или тональностях. Это дает возможность дополнительного практического освоения аккордов, быстрого нахождения их в заданных тональностях, свободных переходах из тональности в тональность.

Творческий зачет включает исполнение 2–3 песен со словами и собственным аккомпанементом. Пособием можно пользоваться не только с целью овладения навыком аккомпанемента, но и для чтения с листа, транспонирования мелодий в знакомые тональности, сочинения второго голоса и т. д. Обучающиеся имеют возможность оттачивать свое мастерство по развитию различных творческих навыков, используя пособие не только в классе, но и дома, при выполнении домашнего задания.

Таким образом, только при наличии дидактического материала и систематических занятий обучающиеся в полной мере могут развить творческие способности, столь необходимые в будущей профессии хормейстера.

УДК 784

Н. Г. Щипунова

преподаватель
Детской школы искусств ЧГИК

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ НА ДПОП «ХОРОВОЕ ПЕНИЕ»

Компетентностный подход в образовании предполагает освоение учащимися различного рода умений (компетенций), позволяющих им в будущем действовать эффективно в профессиональной, личной и общественной жизни. Такой подход предполагает изменения и в деятельности преподавателя, который должен сформулировать состав профессиональных умений и навыков, которые осваиваются в учебном процессе, определить их содержание и критерии, по которым можно будет судить об уровне их сформированности. При этом все задания и технологии освоения изучаемого предмета должны быть приспособлены для этих конкретных целей, иначе они становятся бессмысленными.

К ключевым компетенциям на ДПОП «Хоровое пение» можно отнести **понимание нотного текста** музыкального произведения (хоровой партитуры) и **исполнение нотного текста музыкального произведения** (хоровой партитуры) на фортепиано и в составе вокального ансамбля. Для формирования первой учащийся должен **научиться анализировать** музыкальное произведение (хоровую партитуру) через освоение теоретических знаний на уроках сольфеджио с целью определения формы, тонального плана, метроритмических и мелодических особенностей, приемов развития, аккордовой вертикали. Для формирования второй ключевой компетенции учащийся должен **научиться исполнять** музыкальное произведение (хоровую партитуру) через освоение комплекса различных упражнений на уроках сольфеджио, как-то многоголосные упражнения и мелодии (подготовят к игре хоровой партитуры на фортепиано: игра двух-трехголосных гамм, последовательностей интервалов и аккордов, многоголосных мелодий для сольфеджирования) и многоголосные упражнения и мелодии (подготовят к исполнению хоровой партитуры без сопровождения в составе вокального ансамбля из двух / четырех участников: пение двух-трехголосных гамм, последовательностей интервалов и аккордов, многоголосных мелодий для сольфеджирования).

Каждая группа практических умений предполагает несколько уровней овладения ими с постепенным нарастанием сложности в содержании разделов сольфеджио: от диатоники к ладовой и модуляционной альтерации, от освоения длительностей к освоению сложных ритмических групп, затактов, пауз, залигованных нот, от простых размеров к сложным и смешанным размерам.

Уровни освоения для формирования умения **исполнить хоровую партитуру** на фортепиано:

1 уровень – игра одноголосных упражнений и мелодий на фортепиано;

2 уровень – игра многоголосных упражнений и мелодий на фортепиано;

3 уровень – игра многоголосных упражнений с пением одного из голосов;

4 уровень – гармонизация мелодий для сольфеджирования;

5 уровень – исполнение мелодии или романса с собственным аккомпанементом;

6 уровень – исполнение хоровой партитуры на фортепиано;

8 уровень – исполнение хоровой партитуры с пением любого голоса.

Уровни освоения для формирования умения исполнить хоровую партитуру в составе вокального ансамбля:

1 уровень – пение одноголосных интонационных упражнений и мелодий с одновременным проигрыванием их на фортепиано;

2 уровень – пение с гармоническим сопровождением преподавателя;

3 уровень – пение без сопровождения группой учащихся;

4 уровень – пение без сопровождения одним учащимся;

5 уровень – пение многоголосных упражнений и мелодий ансамблем исполнителей с одновременным проигрыванием их на фортепиано;

6 уровень – пение без проигрывания на фортепиано;

7 уровень – пение несложных многоголосных хоровых партитур без сопровождения по одному человеку в партии в разделе диатоника;

8 уровень – пение партитур в разделе отклонение, модуляция.

Степень сформированности ключевых компетенций проверяется на итоговой аттестации (выпускном экзамене), которая включает 1) игру гармонической последовательности с модуляцией I степени родства для однородного или смешанного состава, анализ и пение аккордовой вертикали, исполнение модуляции квартетом, а также 2) исполнение в составе вокального ансамбля (дуэт, терцет, квартет) с предварительным анализом многоголосных мелодий для сольфеджирования и несложных хоровых партитур с отклонениями и модуляцией без сопровождения.

Таким образом, компетентностный подход в обучении является усилением именно **практического** характера образования. В компетентностном подходе перечень необходимых умений определяется в соответствии с требованиями будущей профессии. Овладение различного рода умениями становится **основной целью и результатами** процесса обучения и определяют степень его эффективности и качества.

УДК 78.02

С. В. Черевань

доцент кафедры истории и теории музыки,
кандидат искусствоведения, доцент

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ СИСТЕМЫ РОДСТВА ТОНАЛЬНОСТЕЙ И АВТОРСКАЯ ТАБЛИЦА- НАВИГАТОР КАК АЛГОРИТМ РЕШЕНИЯ

Как найти общий аккорд при составлении и игре модуляции в любую, даже самую отдаленную тональность, как разобраться в огромном количестве бемольно-диезных тональностей, чтобы воспринимать их системно, как некое генеалогическое дерево, как свести воедино учение Московской и Санкт-Петербургской школ и найти в них общее рациональное зерно? Тема не теряет актуальности, к ней обращались многие теоретики XVIII – XX вв. В России еще в 1886 г. Н. А. Римский-Корсаков впервые изложил свою концепцию в «Учебнике гармонии», в дальнейшем сформировались и другие системы тонального родства, раскрытые в трудах Б. Яворского, Г. Катуара, И. Способина, А. Мутли, С. Григорьева.

Теория родства тональностей была одной из сложных в среднем и высшем звене при обучении и, наконец, стала одной из проблемных «зон» при преподавании в высшем звене образования. «Кто ясно мыслит, тот ясно излагает» – этот крылатый афоризм явно применим к данному материалу. Литературы по нему накопилось

достаточно; есть учебники, учебные пособия, статьи, сайты. Исследования нередко противоречат друг другу. На экзамене по гармонии в среднем звене вспоминается полемика наших замечательных педагогов по гармонии, представителей Санкт-Петербургской и Московской школ: «— Нет, позвольте, это вторая степень! — Нет, это Вы позвольте. Это точно третья степень родства!». Остается посочувствовать студенту, для которого восприятие объемного материала со множеством нюансов становится непосильной задачей. Кроме того, сложность состоит и в том, что учащиеся, сформировавшиеся в недрах столичной концепции И. Дубовского, испытывают крайне сложные моменты при поступлении в Санкт-Петербургскую консерваторию, а также и при дальнейшем обучении — переучивании.

В представленном материале автора, не претендующем на истину в последней инстанции, предпринята смелая исследовательски-методическая попытка свести многочисленные сведения в некую универсальную таблицу (см. Приложение). В ней содержится «навигатор»: как найти тональности 1-2-3-4 степени родства, интервал для нахождения новой тональности нужной степени родства, разницу в ключевых знаках, способ выявить общий аккорд между исходной и конечной тональностями. Естественно, учитывая гибкость музыкального искусства, многообразие теоретического материала и различных исторических подходов к нему, предложенный вариант таблицы способен вызвать дискуссию и попытки ее дополнить, исправить, скорректировать или вообще признать нежизнеспособной. Тем не менее таблица получила положительные отзывы при использовании в учебном процессе (в том числе от теоретиков), неоднократно способствовала пониманию и выходу из практического тупика.

Краткость, наглядность, доступность, концентрированность информации облегчают восприятие клиповым мышлением, в условиях сжатых сроков обучения. Также нередко возникают ситуации, когда при длительном и подробном теоретическом изучении тем (последовательно — первой, второй, третьей, четвертой

степени родства) появляются неутешительные результаты – неспособность к быстрой ориентации в получаемом объеме знаний. Поэтому данная таблица не отменяет поэтапного, многоступенчатого изучения темы, но может быть применена как на начальном, среднем, так и заключительном этапах обучения. Подобные сжатые, «свернутые» микро-конспекты тем уже успешно применялись и апробировались автором по сольфеджио, анализу музыкальных произведений, являются следствием длительных научно-методических поисков. Как писал Б. Паскаль: «Это письмо получилось таким длинным потому, что у меня не было времени написать его короче». Краткие мини-таблицы, классификация музыкальных форм (содержащая «краткие сведения о типовых музыкальных формах и их разновидностях, поможет быстрому ориентированию в структурных закономерностях сочинения» [3, с. 6]), своеобразные «квесты» (47–62, объединяющие разные темы, см. [2]) возникли в результате опыта 20-летнего преподавания. Сегодня «мы живем во время клиповой культуры, смс, кратких интернет-сообщений и, к сожалению, в мире шоу и ЕГЭ» [2, с. 367]. Тем не менее эпичность и последовательность, присущие классическому российскому образованию, поворачиваются в сторону динамизма эпохи и реальных условий. Поэтому предлагаемые методические материалы, в частности, таблица в данной статье во многом «структурирует большой объем информации, заставляет по-новому взглянуть на сумму знаний студентов, имеющих за плечами большой практико-теоретический багаж, и “собрать камни” для тех, которые только начинает формировать для себя “копилку навыков и умений”» [там же].

Предлагаемая таблица в целом основана на системе Московских профессоров (см. «бригадный» учебник [1]), наиболее оптимальной для деления тональностей на 4 группы по наличию и количеству общих аккордов, облегчающей построение модуляций с участием общего аккорда. Вторая и третья степень родства, приведенные нами в схеме, в другой системе образуют вторую степень с подразделением

на 2 категории тональностей, первая и четвертая, таким образом, совпадают с первой и третьей (в Санкт-Петербургской системе).

Список литературы

1. Дубовский, И. Учебник гармонии / И. Дубовский, С. Евсеев, И. Способин, В. Соколов. – Москва : Музыка, 1985. – 480 с.
2. Черевань, С. В. Актуальные сложности предмета сольфеджио и квест «IV-VII и VI-II» как способ их преодоления / С. В. Черевань // Культура – Искусство – Образование : материалы XL науч.-практ. конф. науч.-пед. работников ин-та, Челябинск, 1 февр. 2019 г. / ред. Ю. В. Гушул, С. В. Синецкий, Челяб. гос. ин-т культуры и искусств. – Челябинск : ЧГИК, 2019. – С. 362–369.
3. Черевань, С. В. Классификация музыкальных форм / С. В. Черевань // Черевань С. В. Комплексный анализ музыкального произведения (на примере анализа сонаты для флейты и фортепиано В. Наговици-на) : учеб.-метод. пособие по дисциплине «Музыкальная форма» для студентов, обучающихся по направлениям подготовки в укрупненной группе 53.00.00 «Музыкальное искусство» / С. В. Черевань ; Челяб. гос. ин-т культуры. – Челябинск : ЧГИК, 2016. – С. 42–46.

Приложение

Классификация родства тональностей (4 степени)

Степени родства тональностей	Как найти родственные тональности	Интервал для нахождения родственных тональностей	Разница в знаках	Кол.-во тональностей	Общий аккорд		Примечания
					Кол.-во	Как найти	
I.	Из Dur: все, кроме VII (II, III, IV, V, VI). Из moll: все, кроме II (III, IV, V, VI, VII). C: d, e, F, G, a + f. A: C, d, e, F, G + E. Либо: T, S, D + параллельные им тон-ти + Dur S (г) и в moll D (г). Интервал – от б.2 до б.7		0 для параллельн. т-тей. 1 знак-норма! 4 знака для S (г) в Dur и D (г) в moll.	6	6 для параллельн. т-тей. 4 для др. т-тей. 1 для S (г) и D (г).	По звукам (ступеням) диатонического лада.	Общие тоники (+ мн. др. общих трезвучий-см. 2 столбец).
							Диатоническое родство
II.	↑↓ на б.2 того же лада + ее параллельная тон-ть (нов., не исходной тон-ти). a: h+ D, g + B. C: D+h, B + g.		На 2 знака	4	2	S более дизонной тон-ти и ее параллельн. тон-ть	Есть общие аккорды в натуральн. ладу – не тоники.
							Модуляция на 2 знака.

Степени родства тональ- ностей	Как найти родствен- ные то- нальности	Интервал для нахож- дения род- ственных тонально- стей	Разница в знаках	Кол-во тональностей	Общий аккорд		Примеча- ния
					Кол-во	Как найти	
III	Общие для Dur и moll: ↑↓ м.2, м.3, б.3 того же лада + одноимен- ная тон-ть + ↓ б.2 др. лада (в Dur) и ↑ на б.2 др. лада (в moll).		На 3-4-5 знаков	8	1 общий аккорд в гармонич. ладу: S (г) в Dur и D (г) в moll – так называемые «ускорители». При модуляции в более # направлении – D (г), более b – S (г).		Мажоро- минорное родство т-тей.
	C: Des, H, Es, A, E, As+b, c. a: b, gis, c, fis, cis, f. +H, A.				Одноименная тоника, II «неаполитанское» трезвучие + «низкие» ступени: III, VI, VII в Dur и «высокие» III, VI в moll.		
IV.	(1+4): 1 тон-ть того же лада+4 тон-ти др. лада).		На 3-4- 5-6-7 знаков.	5	С помощью энгармо- низма мал. маж. сеп- таккорда (мМ) и дважды ум. септак- корда (ум.ум.).		Нет об- щих трез- вучий ни в нату- ральн., ни в гармо- нич. ла- дах.
	Из Dur: C: Fis(Ges), + cis, dis, fis, gis.	Всегда на тритон – (C: Fis, fis.) + ↑ ув.1, ув.2, ув.5 (м.6).					
	Из moll: с: fis(ges)+ H, A, Fis, E (fes).	Всегда на тритон (с: Fis, fis.) + ↓ м.2 (ув.1), ↑ б.6, ↑ б.3(ум.4).					Далекое (хромати- ческое) родство

Научное издание

КУЛЬТУРА – ИСКУССТВО – ОБРАЗОВАНИЕ
Материалы XLI научно-практической конференции
научно-педагогических работников института
Челябинск, 7 февраля 2020 г.

Составитель
Юлия Владимировна *Гушул*

Ответственный за выпуск
Сергей Борисович *Синецкий*

Статьи публикуются в авторской редакции

Заказ № 1813. Сдано в печать 23.01.2020. Формат 60×84 1/16
Подписано в печать 31.01.2020. Объем 16,2 п. л. Тираж 250 экз.

Отпечатано в Челябинском государственном институте культуры. Ризограф
454091, Челябинск, ул. Орджоникидзе, 36а

ISBN 978-5-94839-732-0

