



ДЕТИ И СОВРЕМЕННЫЙ МИР

ВХОЖДЕНИЕ
В ПРОСТРАНСТВО
ЦЕННОСТЕЙ
КУЛЬТУРЫ

Нравственное
здоровье
детства
в проекции
будущего
России

М Гранты
Мэра Москвы

**ФОНД
ПРЕЗИДЕНТСКИХ
ГРАНТОВ**

Научно-исследовательский центр
Детского благотворительного фонда
«АРТ Фестиваль – Роза Ветров»



*К 25-летию фестивального движения
«РОЗА ВЕТРОВ»*

**ДЕТИ И СОВРЕМЕННЫЙ МИР:
вхождение в пространство ценностей
культуры. Нравственное здоровье детства
в проекции будущего России**

Коллективная монография

Москва
2019

УДК 37
ББК 74.200
Д38

Рекомендовано к изданию научно-исследовательским центром
Детского благотворительного фонда «АРТ Фестиваль – Роза Ветров»

Авторы:

О. Ю. Мацукевич – введение, раздел 1, 2, заключение (в соавт.)
Л.Н. Лазарева – раздел 1, 4 (в соавт.)
Н. Е. Рябова – раздел 1, 2, 3 (в соавт.)
С.В. Рябов – раздел 3 (в соавт.)
Ю.В. Горбунова – раздел 2 (в соавт.)
С.Г. Игнатов – предисловие

Научные редакторы:

О. Ю. Мацукевич, доктор педагогических наук, профессор;
Л. Н. Лазарева, кандидат педагогических наук, профессор;
Н. Е. Рябова, кандидат педагогических наук

Рецензенты:

Н. Н. Ярошенко, доктор педагогических наук, профессор
Н. В. Шарковская, доктор педагогических наук, доцент

Дети и современный мир: вхождение в пространство ценностей культуры. Нравственное здоровье детства в проекции будущего России : коллектив. моногр. / [О. Ю. Мацукевич, Л. Н. Лазарева, Н. Е. Рябова и др.]; Дет. благотв. фонд «АРТ Фестиваль – Роза Ветров»; Инф.-метод. центр поддержки детского творчества. – Москва, 2019 – 202 с.

ISBN 978-5-907155-75-6

Коллективная монография, подготовленная представителями педагогического сообщества фестивального движения «Роза Ветров», обращается к обобщению опыта организации фестивалей и конкурсов детского художественного творчества, выявлению динамики ценностно-смыслового содержания фестивальных практик одаренных детей. Также рассматриваются особенности арт-менеджмента конкурсных программ, представлены актуальные педагогические методики художественного образования.

Научное издание

ДЕТИ И СОВРЕМЕННЫЙ МИР:
вхождение в пространство ценностей культуры.
Нравственное здоровье детства в проекции будущего России
Коллективная монография

Заказ №1279. Сдано 21.10.2019. Подписано в печать 21.10.2019
Формат 84×108/16. Объем 12,63 п. л. Тираж 500 экз.
Отпечатано в типографии ООО «Белый Ветер»
115054, Москва, ул. Щипок, д. 28, тел. (495) 651-84-56

ISBN 978-5-907155-75-6

© Коллектив авторов, 2019
© ДБФ «АРТ Фестиваль –
Роза Ветров», 2019

Оглавление

ПРЕДИСЛОВИЕ	7
<i>С. Г. Игнатов</i>	
ВВЕДЕНИЕ.....	9
<i>О. Ю. Мацукевич</i>	
Раздел 1. Динамика формирования ценностно-смыслового содержания фестивального движения «Роза Ветров» (1995–2019): опыт социально-культурных практик	11
<i>О. Ю. Мацукевич, Л. Н. Лазарева, Н. Е. Рябова</i>	
Раздел 2. Образовательный потенциал фестиваля в совершенствовании профессиональной компетентности педагогов	18
<i>О. Ю. Мацукевич, Н. Е. Рябова, Ю. С. Горбунова</i>	
Раздел 3. Арт-менеджмент фестивального движения «Роза Ветров»: профессиональная компетентность руководителя в определении стратегии и тактики социально-культурного проектирования	30
<i>Н. Е. Рябова, С. В. Рябов</i>	
Раздел 4. Мозаика технологий и методик художественного образования подростающего поколения педагогического сообщества «Розы Ветров»	42
4.1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРОЛОГИЯ	
О ЦЕННОСТЯХ ТВОРЧЕСТВА	42
Праздник как феномен культуры: концептуальные основания	42
<i>А.В. Костина</i>	
Влияние культуры развлечения на процесс воспитания.....	51
<i>М. Н. Большаков</i>	
Субкультуры и молодежные сцены: попытка типологии	53
<i>А. А. Мордасов</i>	
Творчество как фактор духовного роста личности	58
<i>А. В. Николаева</i>	
К вопросу использования народной педагогической культуры в современном образовательном процессе	61
<i>С. А. Жилинская</i>	

Фортепианное образование и его роль в развитии музыкальной культуры России XIX века	65
<i>Н. П. Толстых</i>	
4.2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭССЕ О КРЕАТИВНОСТИ, ИНТУИЦИИ И САКРАЛЬНОСТИ В ИСКУССТВЕ	72
О педагогике и искусстве	72
<i>Л. И. Лундстрем</i>	
«Сон в летнюю ночь» и «Куриные глаза» на завтрак: Подсознание человека – необходимый помощник в музыкальном воспитании	77
<i>А. Д. Тушков</i>	
О формировании исполнительской культуры детей: «Держите марку!»	90
<i>С. А. Суворов</i>	
4.3. АРТ-ПЕДАГОГИКА И ТВОРЧЕСКОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ЮНОГО МУЗЫКАНТА.....	94
Русская духовная музыка в репертуаре детского хора	94
<i>Е. Д. Щеглова</i>	
Человеческое общение посредством музыки	98
<i>Д. О. Калашкова</i>	
Гармонь и патриотическое воспитание.....	103
<i>Е. П. Дербенко</i>	
Репертуар – основа формирования личности ребёнка.....	105
<i>А. В. Николаева</i>	
Интерактивная артикуляционная сказка как основная форма вокально-хоровой работы с младшими дошкольниками	108
<i>С. А. Жилинская</i>	
4.4. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ТВОРЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЕ	111
Миг музыки переживет века, когда его природа глубока. Учителя и кумиры выдающегося русского баса Евгения Нестеренко	111
<i>Иванова Л. Г.</i>	

Проблемы педагогики эстрадно-джазового вокала. Вокальные техники в современной популярной музыке. Сохранение традиций	118
<i>С. В. Коротеева</i>	
Закон традиции в народно-сценическом танце.....	126
<i>В. Г. Шершнев</i>	
Значение личности и творческих традиций Н.К. Мешко в истории МГИМ им. А. Г. Шнитке, к 100-летию со дня основания.....	129
<i>А. И. Василенко</i>	
4.5. БАНК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДИК И ТЕХНОЛОГИЙ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ТВОРЧЕСТВА	133
Использование музыкально-игровых форм в вокально-хоровой работе детского ансамбля.....	133
<i>С. А. Жилинская</i>	
К вопросу о развитии мелкой техники баяниста на начальном этапе обучения	139
<i>О. Н. Мельников</i>	
О некоторых аспектах механизма речи в воспитании творческой личности ребенка	146
<i>С. М. Соковицова</i>	
Основные тезисы авторской методической модели исполнительского мастерства музыканта.....	148
<i>Н. И. Степанов</i>	
Условия организации самостоятельной работы студентов в исполнительском классе	154
<i>Т. П. Варламова</i>	
4.6. КОНКУРС В РАМКАХ ФЕСТИВАЛЯ ТВОРЧЕСТВА: МНЕНИЯ ЭКСПЕРТОВ	160
Программа конкурса свободная... «Есть ли границы у свободы?»	160
<i>В. В. Есаков</i>	
Возможен ли состязательный принцип в сфере искусства? «Забытые» художественные конкурсы как составная часть современных Олимпийских игр	164
<i>Н. Е. Рябова</i>	
Театрализация детского фестиваля как условие формирования нравственных ориентиров детей (на примере фестиваля дошкольных учреждений г. Челябинска «Хрустальная капель»)	175
<i>Л. Н. Лазарева</i>	

Значение фестивалей для процесса формирования профессиональных ценностей хореографа.....	179
<i>Т. М. Дубских</i>	
«Роза Ветров во Франции»: диалог культур.....	181
<i>В. Е. Солдаткин</i>	
Педагогические приемы, используемые на курсах повышения квалификации для музыкантов «Коллективное обучение игре на духовых инструментах»: сотрудничество университета и общества	183
<i>Коллектив Федерального университета в штате Сеара совместно с дирижером Уилсоном Брэзиллом (г. Собрал, Бразилия)</i>	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	192
Список литературы.....	194
Сведения об авторах	200

Предисловие

Вот и наступил скромный юбилей большого творческого дела – арт-фестиваля «Роза Ветров»! В нескончаемом течении времени 25 лет – почти незаметный миг, но в деятельности человека – это заметный период радости созидания, радости и красоты активного труда целого поколения творческих людей разных возрастов, развития многих жанров и видов искусства.

Конкурс «Роза Ветров» входит в число мероприятий Гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества (поддержка проектов в области культуры и искусства), Федеральной целевой программы «Культура России (2012–2018 годы)», в Перечень общественно значимых социальных и культурных мероприятий города Москвы. И за 25 лет активной творческой жизни «Роза Ветров» открыла широкие возможности для развития талантов молодого поколения, для реализации педагогических находок, для укрепления и сохранения лучших образцов отечественной и мировой культуры. За 25 лет яркого пути «Роза Ветров» дала путевку в творческую жизнь тысячам молодых музыкантов, танцоров, художников, артистов, словом, всем, кто служит на нашей планете Ее Величеству Культуре.

В адрес арт-фестиваля поступили многочисленные поздравительные письма и телеграммы: от Президента Российской Федерации В. В. Путина¹, председателя Правительства РФ Д. А. Медведева, министра культуры РФ В. Р. Мединского, председателя Совета Федерации Федерального Собрания РФ В. И. Матвиенко, полномочных представителей Президента РФ в Федеральных округах, губернаторов², зарубежных партнеров из Франции, Италии, Испании, Израиля и других стран мира.

Предлагаемая коллективная монография «Дети и современный мир: вхождение в пространство ценностей культуры. Нравственное здоровье детства в проекции будущего России» является подтверждением не только дальнейшего процветания фестиваля «Роза Ветров», но и уникальной возможностью соприкоснуться с творчеством выдающихся деятелей мировой культуры, наших современников, вносящих неоценимый вклад в развитие детского и юношеского творчества.

В данном издании каждый заинтересованный человек может найти ответы на самые разные актуальные вопросы развития и совершенствования любого жанра и вида искусства. В монографию вошли труды известных российских и зарубежных исполнителей, педагогов, ученых; педагогиче-

¹ Участникам и гостям XXV Международного конкурса детского и юношеского творчества «Роза Ветров». URL: <http://kremlin.ru/events/president/letters/59258> (29.11.2018).

² Федерация фестивалей «Роза Ветров». Фестивали и конкурсы детского и юношеского творчества. О нас. URL: <http://rosavetrov.ru/about/>.

ские эссе и размышления на тему становления личности юного исполнителя в условиях фестиваля творчества.

Мы глубоко убеждены, что научное обобщение деятельности международного фестивального движения «Роза Ветров» послужит живым и глубоким импульсом в развитии детско-юношеского творчества, разработке подходов к расширению форматов фестивальных практик в укреплении культуры и искусства нашей Родины.

*Член попечительского совета
ДБФ «АРТ Фестиваль – Роза Ветров»,
кавалер знака за достижения в культуре РФ,
член Конфедерации музыкантов Франции
С. Г. Игнатов*

Введение

О. Ю. Мацукевич

Динамика социокультурных процессов, многообразие форм культурно-образовательной деятельности, самостоятельность культурных инициатив и современных творческих практик явились предпосылками, определяющими культуру и искусство XXI в. Одной из подобных форм современной культуры становится фестиваль как форма демонстрации достижений, а многообразие проводимых в течение последних лет фестивальных мероприятий свидетельствует о стремительной эволюции новых практик в этой области. Плюрализм в формах и содержании фестивальных событий является современным решением социально-экономических, духовно-нравственных и образовательных задач.

Фестиваль – это не просто событие или институция, это особое явление в мире культуры. Фестивальная деятельность во многом позволяет увидеть и оценить многослойную и противоречивую картину современной общественной жизни, ибо в содержание фестивального события закладывается определенная философия и множество значений. Это показ достижений профессионального и самодеятельного творчества и демонстрация культурных возможностей в эстетическом и духовно-нравственном развитии общества, в которых культуротворческий потенциал выступает как способ коммуникации и проводник новейших креативных технологий.

Поэтому закономерным фактом культурной жизни России является включение трека дискуссий «Фестиваль фестивалей» в программу **VIII Санкт-Петербургского международного культурного форума 2019 г. По мнению руководителя трека фестиваля народного артиста Российской Федерации Юрия Башмета**, «...полноценный фестиваль с творческой идеологией, пониманием стратегии развития – это очень особенная структура, творческая и креативная, обращенная прежде всего к людям, меняющая культурную среду в своих городах и странах. Много в этой области держится на самоотверженном энтузиазме и авторитете их конкретных организаторов, хотя хочется верить, что по мере стабилизации экономики нашей страны фестивальная деятельность прочно займет достойное место в приоритетах общегосударственной и региональной культурной политики»¹.

Среди культурных мероприятий, направленных на развитие, поддержку творчества одаренных детей и молодежи, фестиваль-конкурс «Роза Ветров» уверенно занял достойное место. За 25 лет он приобрел популярность и завоевал широкое признание общественности и профессионального сообщества, открыл миру немало интересных исполнителей, объединив участников из почти 60 городов России.

Конкурс «Роза Ветров» представляет ребятам возможность проявлять свой талант, экспериментировать и творить, помогает в поиске своего уникального художественного стиля. Здесь получают ценный опыт, воплощают самые смелые замыслы, обретают веру в

¹ Фестивальному движению на Форуме будет посвящен самостоятельный трек. URL: <https://culturalforum.ru/news/1569917037560-festivalnomu-dvizheniyu-na-forume-budet-posvyashen-samostoyatelnyj-trek-festival-festivalej> (01.10.2019).

собственные силы, встают на путь профессионального признания, совершенствуют мастерство и находят вдохновение.

25 лет фестивальной практики в сфере художественного образования одаренных детей – это также и педагогический эксперимент, подтвердивший своё право на существование постоянно действующей творческой лаборатории инноваций в арт-педагогике. Ежегодное проведение научно-практических конференций и круглых столов, мастер-классов и творческих встреч с мастерами сцены, выпуск методической литературы и сборников – это постоянная работа сотрудников арт-фестиваля «Роза Ветров» в рамках объединенного педагогического сообщества и конкурса «Вершины мастерства».

Вместе с тем, при определенной успешности сложившейся ситуации в арт-менеджменте фестиваля, закономерно возникает вопрос: какие цели и задачи будут востребованы в проекции будущего? Ведь фестивальные проекты зачастую становятся не просто культурным событием. Объединяя вокруг себя людей, они формируют целые сообщества, в значительной степени определяющие ценностные приоритеты социума.

Объектом данного научного издания является осмысление фестиваля как социокультурного феномена современности. Его предметная направленность локализуется в области педагогической культурологии, арт-педагогике, прикладных методиках творчества и исполнительского искусства.

Логика исследования и обобщения опыта обусловила обращение к динамике формирования ценностно-смысловых основ фестивального движения, закономерностям социально-культурного проектирования и обоснования авторских концепций арт-менеджмента, обобщения педагогической практики в раскрытии инновационных методик исполнительского мастерства.

На наш взгляд, самодостаточным и весьма важным разделом исследования является область педагогических эссе, позволяющих ведущим мастерам и педагогам размышлять на темы творчества, прогнозировать перспективы и сомневаться, ориентировать на поиск новых форматов международной деятельности, в которых прослеживается преемственность традиций отечественной художественной культуры и новации современного мира.

В авторский коллектив вошли представители педагогической интеллигенции творческих и исполнительских вузов, колледжей и специализированных школ искусств, домов творчества и др., руководители органов культуры и образования, что позволило выявить многофакторную практику фестивального общения профессионалов, неравнодушных к судьбам отечественной культуры.

Думается, что в проекции будущего традиция издания монографических исследований станет постоянной формой ответа на актуальные вопросы фестивальной практики «Розы Ветров» в создании максимально широкого поля притяжения как профессионалов в области культуры и дополнительного образования, так и талантливых участников, неравнодушных родителей и благодарных зрителей.

Раздел 1

ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО СОДЕРЖАНИЯ ФЕСТИВАЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ «РОЗА ВЕТРОВ» (1995–2019): ОПЫТ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК

О. Ю. Мацкевич, Л. Н. Лазарева, Н. Е. Рябова

Построение демократического гражданского общества в России возможно при условии формирования у подрастающего поколения соответствующих норм, правил и ценности жизни. Этому способствуют многочисленные фестивальные движения самодеятельного художественного творчества, оперативно откликающиеся на постоянно изменяющиеся гражданские взгляды подрастающего поколения, базирующиеся на принципах инициативности, самодеятельности, учета их интересов.

Фестивали самодеятельного художественного творчества призваны поддерживать принципы воспитания гражданственности и патриотизма детей, проявляемые в творческих делах, здоровом образе жизни и общественной самоорганизации. Именно в процессе фестивального движения современные дети и подростки стремятся реализовать свой потенциал, самоутвердиться, определить свои приоритеты в различных областях деятельности. Поэтому эффективность воспитания гражданственности во многом зависит от педагогических технологий фестивального движения, для чего необходимы соответствующие социально-культурные условия. Однако на практике пока отсутствуют теоретические и технологические основы создания социально-культурных условий воспитания гражданственности у подростков в процессе реализации программ фестиваля.

Фестивальное движение, располагающее огромным числом форм и методов, реализуется в культуротворческих, культуроохранных, рекреативных, образовательных и коммуникативных технологиях социально-культурной деятельности и представляет собой педагогическую среду воспитания гражданственности, включающую уровни развития мировоззрения (знания, убеждения, идеалы, ценностные ориентации и др.), поведения (нормы, поступки, установки и др.), самооценки (качественное состояние нравственного, политического, правового самосознания, стиль мышления, познавательные оценки и др.)

Анализ опыта проведения фестивалей творчества позволяет выделить определенные закономерности воспитания гражданственности, а именно:

1. Необходимость воспитания гражданственности предопределяется социокультурными, этнопедагогическими предпосылками, потребностями и интересами общества, развивающейся системой образования и культуры.

2. Гражданственность становится одной из важнейших общечеловеческих ценностей, диалектически связанной с процессами обучения, воспитания и развития личности. Отсюда следует, что формирование данного качества осуществляется в рамках целостного педагогического процесса, непрерывного образования и моделирования социально-культурной среды.

3. Социальная обусловленность процесса воспитания гражданственности обуславливает необходимость соответствия целей, задач и средств в обосновании социокультурных проектов в сфере самодеятельного художественного творчества подрастающего поколения.

Приоритетными задачами фестиваля «Роза Ветров» являются: повышение интереса детей к истории и культурному наследию российских городов; выявление талантливых детско-юношеских коллективов и исполнителей; повышение уровня исполнительского мастерства коллективов через работу творческих лабораторий и мастер-классов ведущих педагогов России и зарубежных стран; содействие развитию культуры детского и юношеского творчества, знакомство руководителей и детей с новыми тенденциями и направлениями в искусстве, педагогике, знакомство с творчеством молодых и прославленных композиторов, поэтов, режиссеров, постановщиков для обогащения репертуара коллективов классическими, современными произведениями и постановками отечественных и зарубежных деятелей искусства; привлечение внимания общественных структур и организаций к проблемам детей и детского творчества; объединение детей России и зарубежных стран в единый творческий союз.

Впервые конкурс «Роза Ветров» был проведен в 1995 г. в Сочи. Организатором проекта являлось общественное фестивальное движение «Роза Ветров», которое в 1999 г. получило юридический статус: некоммерческая организация «Детский благотворительный фонд “АРТ Фестиваль – Роза Ветров”». Основная цель конкурса: поддержка детей и молодежи, способствование интеллектуальному, эмоциональному, креативному развитию личности, сохранение культурного наследия России.

Конкурс «Роза Ветров» проводится поэтапно: 1 этап (очный) – региональные отборочные туры; 2 этап (очный) – ежегодная финальная программа (Москва).

В среднем ежегодно проводится около 12 отборочных туров на территории 5–7 федеральных округов. Количество региональных отборочных туров конкурса «Роза Ветров», проведенных на территории РФ в период с 2009 по 2016 г. можно увидеть на диаграмме (рис. 1.1).

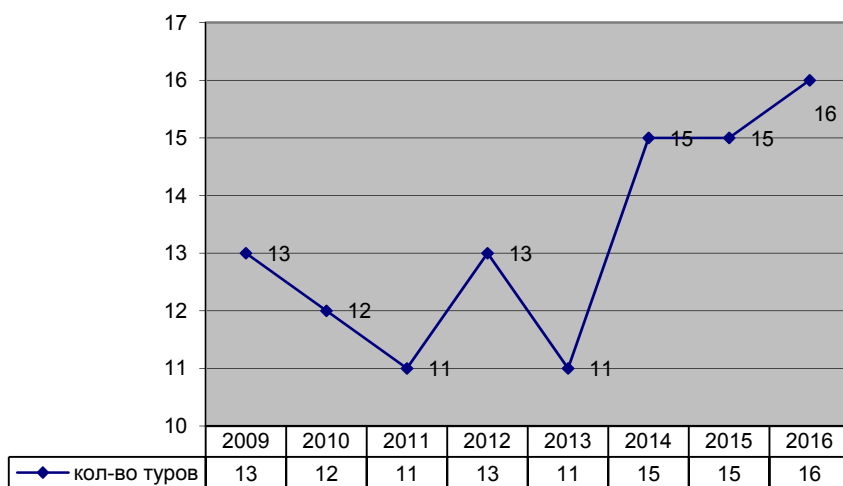


Рис. 1.1. Количество межрегиональных отборочных туров конкурса «Роза Ветров», проведенных на территории РФ в период с 2009 по 2016 г.

Для участия в региональных отборочных турах приглашаются творческие коллективы и солисты не только города проведения, области, но и близлежащих областей. Таким образом, в течение года в региональных отборочных турах принимают участие солисты и творческие коллективы из 40–60 регионов РФ.

Количество регионов РФ, талантливые дети которых приняли участие в межрегиональных отборочных турах конкурса «Роза Ветров», проведенных на территории РФ в период с 2009 по 2016 г., можно увидеть на диаграмме (рис. 1.2).

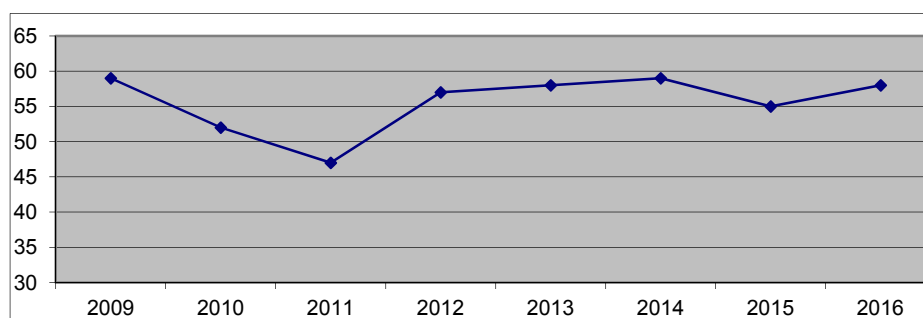


Рис. 1.2. Количество регионов РФ, талантливые дети которых приняли участие в региональных отборочных турах конкурса «Роза Ветров», проведенных на территории РФ в период с 2009 по 2016 г.

В межрегиональных отборочных турах «Конкурса» (в период до 2016 г.) приняло участие около 230 000 одаренных детей и подростков.

Количество участников межрегиональных отборочных туров конкурса «Роза Ветров», проведенных на территории РФ в период с 2009 по 2016 г., можно увидеть на диаграмме (рис. 1.3).

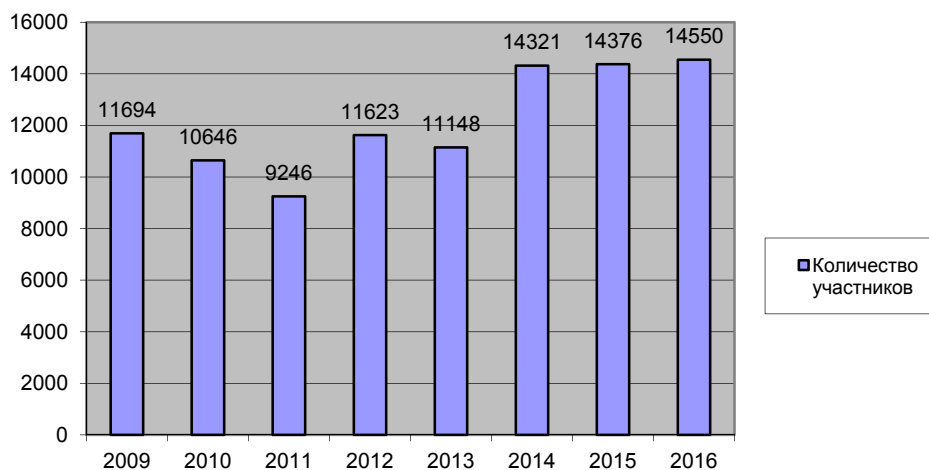


Рис. 1.3. Количество участников региональных отборочных туров конкурса «Роза Ветров», проведенных на территории РФ в период с 2009 по 2016 г. (без учета финальных программ)

Конкурс «Роза Ветров» проводится по номинациям: «Академический вокал. Соло. Ансамбль. Хор»; «Народный вокал. Соло. Ансамбль»; «Эстрадный вокал. Соло. Ансамбль»; «Современная хореография. Соло. Ансамбли»; «Эстрадная хореография. Соло.

Ансамбли»; «Народный танец. Соло. Ансамбли»; «Исполнители на народных инструментах. Соло. Оркестры. Ансамбли»; «Инструментальная музыка. Соло. Ансамбли. Оркестр»; «Театральное искусство», «Художественное слово».

Количество участников в разных номинациях значительно различается. В настоящее время доминирующим направлением является эстрадное, о чем свидетельствует рост участников в номинациях «Эстрадный вокал» и «Эстрадная хореография».

Сравнивая число солистов в номинациях «Академический вокал», «Народный вокал», «Эстрадный вокал», принимавших участие в межрегиональных отборочных турах конкурса «Роза Ветров», проведенных на территории РФ в период с 2009 по 2015 г., можно прийти к выводу, что в настоящее время популярность народного и академического вокала снижается. Изменение числа солистов в различных номинациях можно увидеть на диаграмме (рис. 1.4).

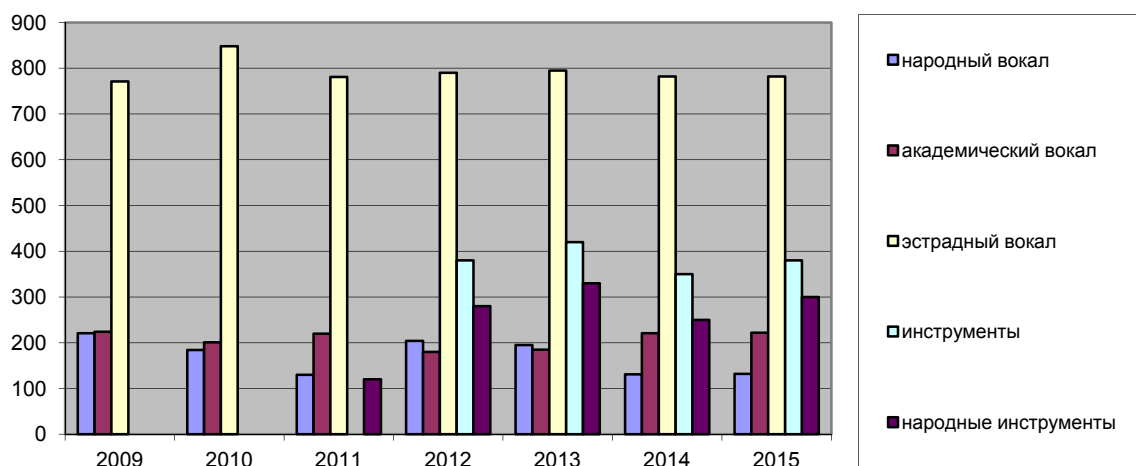


Рис. 1.4. Число солистов, принимавших участие в региональных отборочных турах конкурса «Роза Ветров», проведенных на территории РФ в период с 2009 по 2015 г.

Выступления участников конкурса оценивают члены судейской комиссии (жюри). Оценка в индивидуальном зачете проводится по балльной системе по следующим критериям: «исполнительское мастерство» (максимальный балл – 10), «подбор репертуара» (максимальный балл – 5), «сценическое мастерство» (максимальный балл – 5). Баллы заносятся в ведомость индивидуального (коллективного) зачета. Каждый участник получает итоговый балл по результатам оценки двух конкурсных выступлений.

По результатам работы присуждаются звания лауреатов 1, 2, 3-й премий, дипломантов 1, 2, 3-й степени, участника. Эти данные фиксируются в протоколах комиссии жюри.

Ежегодно более 500 коллективов и солистов получают звания лауреатов, около 1 000 коллективов и солистов становятся дипломантами конкурса и около 3 000 коллективов получают диплом «Участника». Количество участников региональных отборочных туров конкурса «Роза Ветров», ставших лауреатами и дипломантами в период с 2009 по 2015 г., можно увидеть на диаграмме (рис. 1.5).

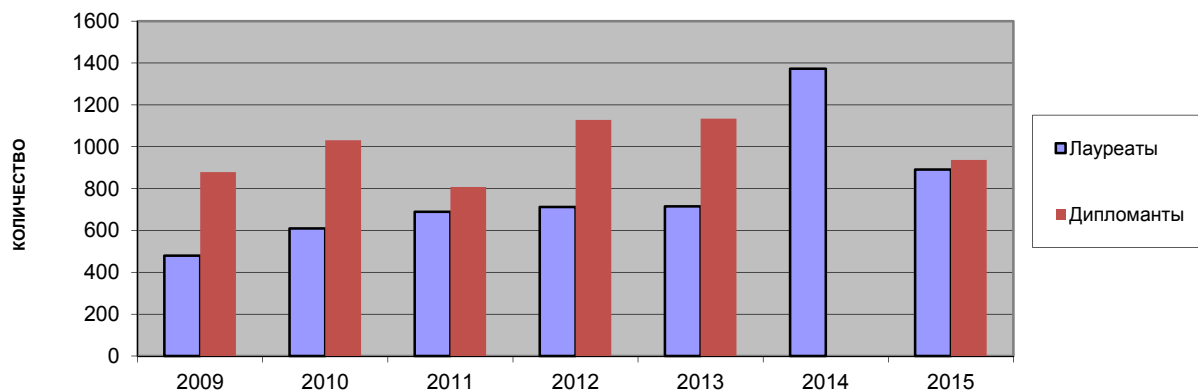


Рис. 1.5. Число лауреатов и дипломантов региональных отборочных туров конкурса «Роза Ветров», проведенных на территории РФ в период с 2009 по 2015 г.

В период с 2008 по 2015 г. Международный конкурс детского и юношеского творчества «Роза Ветров» был включен в Перечень олимпиад и иных конкурсных мероприятий, по итогам которых присуждаются премии Президента для поддержки талантливой молодежи.

Количество талантливых детей, получивших по результатам конкурса «Роза Ветров» премии для поддержки талантливой молодежи, представлено на диаграмме (рис. 1.6).

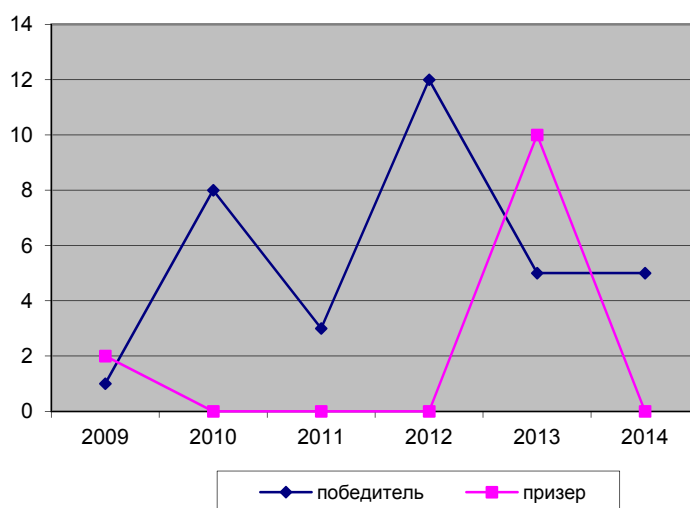


Рис. 1.6. Количество премий, выделенных для участников конкурса «Роза Ветров»

Совокупное количество детей, отобранных на региональных турах «Роза Ветров» и получивших премии по программе поддержки талантливой молодежи с 2008 по 2015 г., составляет 55 человек.

Из лауреатов региональных отборочных программ в количестве 856 получили премии 3 человека в 2008 г., из 820 – 3 премии в 2009 г., из 1 043 – 8 человек в 2010 г., из 810 – 3 премии в 2011 г., из 1 150 – 12 человек в 2012 г., из 1430 – 15 человек в 2013 г., из 1 373 – 5 человек в 2014 г.

Количество премированных с 2008 по 2013 г. увеличилось с 3 до 15 человек и снова уменьшилось до 5 в 2015 г.

Проведение конкурса «Роза Ветров» было бы невозможно без поддержки исполнительных органов различных областей и городов РФ.

Конкурс «Роза Ветров» в разные годы входил и входит в число мероприятий федеральной целевой программы «Культура России (2012–2018 годы)», в Перечень общественно значимых социальных и культурных мероприятий города Москвы, в список мероприятий Гранта Президента РФ на развитие гражданского общества (поддержка проектов в области культуры и искусства).

С 2002 г. фестиваль «Роза Ветров» является членом Ассоциации международных фестивалей искусств (АМФИ). Это дает возможность приглашать директоров различных международных фестивалей, чтобы они могли посмотреть на юные таланты и пригласить лучших к себе. Таким образом, организаторами иницируются различные социально-культурные программы, направленные на формирование гражданственности, развитие диалога культур.

Среди программ следует выделить фестиваль **«Юные хранители»**. Родившись в городе Сызрани Самарской области, это фестивальное движение охватило всю Россию и переросло в большой образовательно-культурный проект патриотического и толерантного воспитания детей и молодежи, сохранения культурного наследия России и мира. Посредством искусства воспитать юных россиян истинными патриотами, донести до детей, молодежи и всех поколений глубину традиций, обычаи, любовь к родной земле – такова одна из направляющих целей проекта «Юные хранители».

Фестиваль-конкурс **«Культурное наследие Москвы глазами детей»** каждый год собирает участников из таких стран, как Казахстан, Болгария, Латвия, Грузия, Эстония, Украина, Литва, Молдова, Израиль и др. Начиная с 2003 г. учредители фестиваля прикладывают усилия для объединения детей соотечественников, живущих в разных странах, в единый творческий союз. Окруженные творческой атмосферой дети глубже осознают значение слов *патриотизм* и *толерантность*. Цель программы – формирование интереса подрастающего поколения соотечественников за рубежом к истории и культуре Москвы и России. В 2005 г. конкурс проходил по номинациям: конкурс рисунка «Москва – отчий дом», конкурс исполнителей народных и эстрадных песен «Патриотическая песня о Москве и Родине», конкурс поэтов, авторов рассказов «Все мысли о тебе, Москва!». Дети соревновались со своими сверстниками не только из Москвы, но и еще из 40 регионов России и других стран. Многие из них впервые посетили Москву. Посещение мастер-классов давало возможность вместе с ведущими педагогами своего жанра разобрать ошибки и сформулировать направление роста. Для этой цели организаторами ежегодно привлекаются признанные специалисты высших учебных заведений Москвы и России. Наиболее яркие выступления участников были отмечены членами жюри.

Несколько участников приглашены представлять Россию на международном фестивале «Роза Ветров в Испании» и «Роза Ветров во Франции». Соотечественница из Молдовы удостоена особым призом – получила грант на бесплатное обучение в Институте современного искусства (г. Москва).

На сегодняшний день «Роза Ветров» – это система фестивальных программ и проектов во всех регионах России, включающая поездки на зарубежные фестивали, ежегодные слеты детских театров, комплекс мастер-классов с ведущими специалистами своего жанра, международные **проекты «Еврооркестрия в России», «Дети – миссия Мира», «Культурное наследие Москвы глазами детей»** для детей соотечественников, проживающих за рубежом, конкурсы изобразительного и прикладного искусства и др.

Конкурс «Роза Ветров» способствует не только массовому вовлечению детей и молодежи в регулярные занятия культурно-досуговой деятельностью, увеличению посещаемости культурных мероприятий, привлечению детей и подростков в кружки и клубы, но и их профессиональному становлению, создает условия для реализации заветных желаний участников.

Для этого ведется работа в следующих направлениях:

- участие в дальнейшем профессиональном становлении участников конкурса «Роза Ветров» (*программа «Ступени роста»*);
- поддержка талантливых педагогов (конкурс педагогов *«Роза Ветров – Вершины мастерства»*, с 2009 г.);
- поддержка талантливых детей, попавших в трудную жизненную ситуацию (*программа «Шаг навстречу»*, с 2008 г.).

В рамках программы «Ступени роста» ДБФ «Роза Ветров» принимает активное участие в творческой судьбе учащихся. Благодаря сотрудничеству с Государственным музыкальным колледжем им. Гнесиных, Российской академией музыки им. Гнесиных, МосГУ, ЧГИК, Институтом современного искусства, участники конкурса «Роза Ветров» стали студентами этих учебных заведений.

Ежегодно учреждаются стипендии для поддержки наиболее способных студентов – бывших участников конкурса «Роза Ветров». Благодаря сотрудничеству с Государственным академическим русским народным хором им. Пятницкого участники конкурса «Роза Ветров» имеют возможность работать в прославленном профессиональном коллективе.

Программа «Шаг навстречу» помогает детям, находящимся в трудной жизненной ситуации, раскрыть свою одаренность. Она реализуется в трех направлениях: адресная помощь талантливым детям (покупка музыкальных инструментов, пошив концертных костюмов, оплата записи фонограммы и др.); помощь детским домам, школам-интернатам (покупка музыкальных центров, DVD-проигрывателей, микрофонов, ткани для пошива костюмов и др.); проведение благотворительных концертов, акции «Дети – детям».

В настоящее время наблюдается тенденция к снижению интереса со стороны молодежи к различным видам народного творчества (народный вокал, игра на народных инструментах) в пользу эстрадного жанра. Государственная программа по поддержке талантливой молодежи способствует ее привлечению в народное творчество и академические дисциплины (академический вокал, инструментальное исполнительство).

Мониторинг судеб участников и победителей проекта, проводимого фондом «АРТ Фестиваль – Роза Ветров» в период с 2008 по 2017 г. показал необходимость дальнейшего осуществления государственных программ в разделе художественное творчество, для сохранения и развития культурной идентификации России и поддержания талантливой молодежи.

В нашем понимании, суть педагогической работы по воспитанию гражданских качеств заключается в том, чтобы совместить общественно направленные свойства личности и личностно значимые качества через спектр различных форм работы с детьми и подростками, через организацию их разнообразной деятельности, чтобы личность могла более рельефно проявить имеющиеся гражданские качества. Подобная деятельность становится своего рода критерием сформированности ценностных ориентаций.

Раздел 2

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФЕСТИВАЛЯ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

О. Ю. Мацукевич, Н. Е. Рябова, Ю. С. Горбунова

Двадцать пять лет фестивальной практики в сфере художественного образования одаренных детей представляют собой состоявшийся педагогический эксперимент. Ответом на вызовы перемен стало создание Научно-исследовательского центра Детского благотворительного фонда «АРТ Фестиваль – Роза Ветров», моделирующего новые художественные практики предпрофессионального и любительского творчества детей, форматы международных культурно-образовательных проектов. Платформа фестиваля стала площадкой педагогических практик студентов Московского, Челябинского, Орловского и Барнаульского институтов культуры, Байкальского училища, Сызранского колледжей искусств и культуры.

В сфере изучения детской одаренности и психолого-педагогических вопросов обучения и воспитания накоплен немалый опыт. С 1975 г. существует Всемирный совет по одаренным и талантливым детям, который координирует работу в этом направлении, организует международные конференции. В зарубежном опыте весьма поучительна разработка особых учебных программ, рассчитанных на детей с повышенными возможностями. Большое внимание уделяется подготовке учителей для работы с творческими детьми, широко практикуется диагностика. Признание социальной значимости проблемы обучения одаренных детей определило потребность в разработке «Рабочей концепции одаренности» (под ред. Д. Б. Богоявленской и В. Д. Шадринова) в рамках президентской программы «Одаренные дети»¹.

Современное художественное образование находится в сложной ситуации перехода к требованиям информационного глобализирующегося общества. Как показывает опыт, зачастую общественный запрос слишком опережает образовательный процесс. В то же время стремление к его кардинальному реформированию может привести к необратимым последствиям, когда из образовательного процесса уйдет такая существенная составляющая, опирающаяся на художественные традиции отечественной культуры. Согласно положениям Юнеско, Лиссабонской Дорожной карты по художественному образованию (2000) и Сеульской повестки дня «Цели развития художественного образования» (2010), среди наиболее значимых компонентов выстраивания обновленной системы художественного образования – изменение содержания подготовки педагога искусства. Современный педагог искусства должен не только владеть новейшими информационными техно-

¹ Богоявленская Д. Б. Основные направления разработки и развития «Рабочей концепции одаренности» // Опыт работы с одаренными детьми в современной России. М., 2003. С. 20–27; Рабочая концепция одаренности. М.: Магистр, 1998.

логиями, но и быть открытым к инновациям, не забывая о ценностях традиций российского художественного образования.

Одаренные дети нуждаются в специальных программах, в специально подготовленных учителях. При этом, разумеется, развитие интеллекта и творческие проявления в огромной степени зависят от формирующихся с годами черт характера, ценностных ориентаций, всего склада личности. Здесь исключительно велика роль семьи, педагога-наставника. Наряду с тем, что в некоторых случаях способности можно «пробудить», существует опасность их приглушения, искажения направления развития. Необходимо учитывать не только индивидуальность, но и возраст ребенка. Особенно остро эта задача стоит при изучении специальных видов одаренности: одаренности к искусству, так как существует внутренняя близость, переплетение проявлений одаренности и особенности возрастного развития.

Цель: совершенствование профессиональных компетенций педагогов, осуществляющих образовательную деятельность с одаренными детьми в сфере художественного образования, руководителей детских творческих самодеятельных коллективов, школ-студий. Изучение психолого-педагогических закономерностей возрастного развития, проявлений личности, регуляции поведения, системы мотивации потребностей, идентификации способностей, организационно-педагогических основ обучения и воспитания и сопровождения одаренных детей – вот круг задач, которые решает педагогика творчества.

Не секрет, что за успехами ученика стоят годы кропотливого труда педагога-наставника, его мастерство, опыт, терпение и интуиция. Поэтому ежегодные мастер-классы и конференции, постоянный диалог с мастерами сцены и педагогами творческих вузов объединили вокруг фестиваля педагогическую общественность в поисках ответов на вопрос: как работать с одаренными детьми и совершенствовать профессиональную компетентность в современных социокультурных условиях?

Теоретическую базу разработки образовательной платформы фестиваля по совершенствованию профессиональной компетентности руководителей и педагогов составили труды ученых, деятелей и специалистов, раскрывающие *общетеоретические вопросы компетентности*: Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Дж. Равен, А. В. Хуторской, Н. В. Шарковская и др.; *культурологические*: М. С. Каган, Л. В. Мархадаев, Л. А. Зеленый и др.; *по основам социально-культурного менеджмента*: Г. Л. Тульчинского, Т. Г. Киселевой, Ю. Д. Красильникова, О. Ю. Мацукевич, Н. Н. Ярошенко, В. С. Рябова и др.; *по изучению истории современного состояния и трендов развития фестивального движения*: И. В. Афанасьевой, Н. Е. Рябовой, Т. В. Лудановой, Ю. В. Мысливцевой, С. В. Коротеевой и др.

Результаты исследования нашли отражение в научных статьях, докладах и выступлениях, в том числе на XVII Международном научно-творческом форуме «Научные школы. Молодежь в науке и культуре XXI века» (Челябинск, 2018); межвузовской практической конференции «Современная индустрия досуга: векторы модернизации» (Москва, 2019).

Проблема заключается в противоречии между существующими разнообразными по содержанию и организации практиками организации фестивалей и необходимостью теоретического обоснования и практической разработки технологий организации арт-фестивалей, направленных на формирование профессиональной компетентности руководителя самодея-

тельного коллектива. По нашему предположению формирование профессиональной компетентности руководителей самостоятельных коллективов будет более эффективным, если:

- профессиональная компетентность руководителя будет рассмотрена как системное образование, включающее в себя целый ряд компонентов, которые являются разными видами компетентностей;
- будут изучены и проанализированы современные фестивали как среда формирования профессиональных компетенций руководителя;
- будут разработаны условия проектирования педагогической среды формирования профессиональной компетентности руководителей в фестивале.

В юбилейном, 2019 г. исполняется 10 лет программам проведения конкурсов педагогов «Роза Ветров – Вершины мастерства», «Национальная премия Розы Ветров», ориентированных на личностное и профессиональное саморазвитие, создание условий для осуществления инновационной деятельности в сфере детского творчества. Основными задачами программ стали: знакомство педагогов с инновационным опытом; помощь в личностном и профессиональном самоопределении; сотрудничество, обсуждение общих организационных вопросов, решение возникающих проблем, объединение руководителей творческих коллективов, педагогов, работающих с детьми, подростками и молодежью в сфере культуры, художественного образования, досуга.

Как традиционную форму педагогической рефлексии можно выделить ежегодное проведение научно-практической конференции «Дети и современный мир: вхождение в пространство ценностей культуры», выпуск сборника инновационных педагогических практик. Участники педагогического сообщества могут получать сертификаты о прохождении заочного мастер-класса, посмотрев любую из образовательных передач на официальном сайте www.rosavetrov.ru в разделе «ВидеоТрансляции». Ведущими передач являются представители судейской коллегии конкурса «Роза Ветров», преподаватели, профессора РАМ им. Гнесиных, ГМПИ им. М. М. Ипполитова-Иванова, Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского, композиторы, артисты и др.

В ближайшей перспективе планируется внедрение дистантных форм обучения и сертификация образовательной деятельности посредством интернет-ресурсов, оптимизация методического обеспечения, издание дайджестов региональных методик и технологий творчества, апробация новых форматов коммуникаций участников педагогического сообщества «Розы Ветров».

Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения (ФГОС) актуализировали проблему подготовки специалистов творческих профессий, осуществляющих педагогическую, художественно-творческую и организационно-управленческую деятельность в социально-культурной сфере. В качестве образовательного результата новые требования устанавливают конкретные компетенции его профессиональной деятельности. Такой социальный заказ усиливает внимание к проблеме формирования профессиональной компетентности руководителей, которая способствует становлению индивидуальности человека, самовыражению, самореализации и успешной профессиональной деятельности¹.

¹ Проекты ФГОС высшего профессионального образования // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://mon.gov.ru/> (12.09.2018).

Ресурсом, обеспечивающим формирование профессиональной компетентности, являются различные социально-культурные институты. К таким институтам относятся образовательные учреждения, учреждения дополнительного образования, учреждения культуры и искусства. Данные учреждения позволяют обеспечить комплексное воздействие на личность руководителя, формируя общую культуру деятельности, культуру мышления, культуру общения, этико-художественную культуру.

Принятие Национальной доктрины образования в РФ до 2025 г., Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов и нового проекта Федерального закона «О культуре в Российской Федерации» сделало еще более актуальным вопрос формирования активных социально-культурных позиций населения¹.

Культурная деятельность носит регламентированный характер, а благодаря социальным институтам вырабатываются соответствующие регулятивные регламенты. Наиболее актуальными в условиях современной культуры становятся синтетические формы художественной практики, в числе которых одно из лидирующих мест занимает арт-фестиваль.

Фестиваль представляет собой очень качественный способ показа достижений музыкального, живописного, литературного, театрального, эстрадного, циркового или киноискусства, поэтому данное мероприятие трактуется как особая возможность культурного обмена, расширения художественного кругозора у самих участников праздника и у зрительских масс. Фестиваль как явление полифункциональное выполняет основные функции: коммуникативную, социально-интегративную, рекреационную и просветительскую.

Широкий спектр проводимых в России фестивалей свидетельствует о востребованности и перспективности развития фестивального движения. Будучи культурной универсалией, фестиваль играет весомую роль в пространстве национальных культур, устанавливая взаимосвязь и порождая взаимовлияние и в глобальном культуротворческом процессе. Кроме того, общее значение фестиваля отличается разнонаправленностью – это мероприятие оказывает свое воздействие не только на сферу межкультурных контактов, но и на уровень развития отдельных сообществ и конкретной личности.

Так, идеи сохранения культурных традиций, способствование интеллектуальному, эмоциональному, креативному развитию личности, формированию профессиональной компетентности руководителей были заложены в концепцию фестиваля детского и юношеского творчества «Роза Ветров». В процессе фестивального движения руководитель стремится реализовать свой потенциал, самоутвердиться, определить свои приоритеты в различных областях деятельности. В то же время фестиваль как форма культурной активности регулирует его поведение, оценивает его с точки зрения установленных культурно-ценностных норм. Важным компонентом фестивального взаимодействия является реализация принципа состязательности. Состязательность в условиях фестиваля является мощным стимулом развития креативности субъекта, инициирует появление нововведений и инноваций в художественной деятельности, а сравнение уровня результатов субъектов культурной деятельности (творческих коллективов, индивидуальных исполнителей и др.) дает представление о степени их культурного развития.

¹ Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». URL: минобрнауки.рф (15.11.2018).

Таким образом, мы можем отметить возрастающую значимость фестивальной деятельности в формировании профессиональной компетентности руководителей, его самореализации. Одновременно фестивали содействуют сохранению лучших традиций во всем многообразии жанров и форм. Актуальность также подтверждается активным распространением и возрастающим значением фестивалей как неотъемлемой части современного художественного процесса, способствующего интеграции региональной культуры в международный контекст.

Несмотря на очевидную значимость фестивалей, влияние этого художественного явления на формирование профессиональной компетентности педагогов остается малоизученным. Комплексное научное исследование формирования профессиональной компетентности руководителя в процессе участия в фестивале ранее не проводилось, тема недостаточно разработана. Отчетливо высветилась актуальность проблемы изучения формирования компетентности руководителей в среде фестиваля, ее специфики, возможностей и технологий проведения фестиваля.

В условиях инновационных процессов, происходящих сегодня в обществе, развитию творческой личности уделяется особое внимание, поскольку творчество лежит в основе формирования, подготовки и осуществления инновационных преобразований. Становление творческой индивидуальности является важным условием формирования компетентности руководителя самостоятельного коллектива.

В последние годы заметно вырос интерес к участию в различных творческих фестивалях, проектах, в частности, заметно увеличилось количество коммерческих и благотворительных фондов, занимающихся организацией фестивалей, которые пытаются удовлетворить растущий спрос всех желающих.

Наличие сегодня фестивалей различного характера во всех сферах социальной и культурной жизни дает основание предполагать, что фестиваль как форма обучения довольно эффективен. В связи с этим актуализируется необходимость исследовать фестиваль как форму культурной практики, его потенциал в формировании профессиональных компетенций руководителя самостоятельного коллектива.

Обратившись к словарям, увидим, что слово *потенциал* (от лат. 'сила') – это степень мощности в каком-нибудь отношении, совокупность средств, запасов, возможностей, необходимых для чего-либо, а также средства, которые могут быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определенной цели¹.

С. И. Назарова и А. И. Аверкиева отмечают, что развитие творческой личности руководителя является одним из главных достижений, высшей формой активности и самостоятельности. По этому вопросу существует множество разноречивых суждений и мнений, поскольку психологическая проблема творчества и творческих способностей актуальна на всех этапах развития человека. Известно, что творчество имеет ценность для человека, если оно является личностным, поскольку обогащает личностный опыт человека и вызывает у него положительные эмоции².

¹ Большой словарь по социологии. URL: <http://slovarslov.ru/slovar/fil/ya/javlenie.html>.

² Назарова С. И., Аверкиева А. И. Педагогическая деятельность по развитию творчества детей в условиях реализации профессионального стандарта // Человек и образование. 2015. № 2. С. 31–33.

По мнению психолога Дж. Брунера, творчество изучается как процесс создания нового и как совокупность свойств личности, которые обеспечивают ее включенность в этот процесс, т. е. оно определяется как возникшая в труде способность человека из доставляемого действительностью материала создавать новую реальность, удовлетворяющую многообразным общественным потребностям. По сути, творчество – это проявление и реализация способностей, понимаемых как совокупность психических процессов и состояний человека, которые не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, но объясняют их приобретение, закрепление и использование¹.

Л. В. Абдалина считает, что актуальность изучения проблемы творчества определяется современными тенденциями развития отечественного образования, смысл которого заключается в том, чтобы «взрастить человека свободного и творческого, способного непрерывно самоопределяться не только и не столько в рамках сферы профессиональной деятельности, сколько общечеловеческих ценностей»².

Изучение педагогического наследия прошлого и настоящего позволяет утверждать, что общество постоянно испытывало и испытывает потребность в творческих личностях, способных активно действовать, нестандартно мыслить, находить оригинальные решения любых жизненных проблем.

Для реализации творческой деятельности необходима творческая среда, создание которой способствует развитию и реализации воображения. Воображение как психологический процесс является основой творческого процесса. Человек как субъект деятельности способен воображать и преобразовать мир. Такое понимание человека предполагает наличие трех компонентов: сознание как отражение действительности, деятельность как преобразование реальности и творчество как создание новой реальности³.

Атмосфера фестиваля является той творческой средой, где индивид может выбирать личную траекторию развития, определять содержание, формы, варианты становления своего профессионализма. Кроме того, программа фестиваля предполагает и учебную практику, что дает возможность оценить результаты своего труда в сравнении с другими участниками. Таким образом, происходит творческое обогащение потенциала участника не только благодаря собственным ресурсам, но и благодаря разностороннему потоку информации.

В плане выполнения конкретной программы творческого развития руководителей фестивали используют различные средства искусств и имеют свою художественную концепцию. Художественная концепция реализуется в видовой, жанровой и тематической направленности каждого фестиваля. По видовой направленности различают фестивали театрального искусства, музыкальные, хореографические, изобразительного искусства и др.⁴

Рассматривая фестивали как форму социального взаимодействия, можно выделить следующие критерии для их характеристики: специфичность пространственной органи-

¹ Брунер Дж. Психология познания: За пределами непосредственной информации: пер. с англ. М.: Прогресс, 1977. 412 с.

² Абдалина Л. В., Гладких И. Г., Завалишина О. Б. Общее представление о детерминанте творчества в профессиональной деятельности // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2014. Т. 10. № 5-2. С. 25–33.

³ Назарова С. И., Аверкиева А. И. Педагогическая деятельность по развитию творчества детей в условиях реализации профессионального стандарта. С. 31–33.

⁴ Резникова Е. И. Фестиваль искусств как синтетическое художественное пространство: автореф. дис. ... канд. искусствоведения / С.-Петербург. гуманитар. ун-т профсоюзов. СПб., 2006. 19 с.

зации, временные ритмы, внутренняя организация, состояние баланса равновесия конкуренции и кооперации. Фестивали, во-первых, позволяют реализовать творческие способности руководителя и его учеников, а во-вторых, стимулируют творческую активность субъектов, способствуя развитию творческой деятельности, выявляют личностную компетентность в различных областях деятельности.

Важным компонентом творческого взаимодействия является принцип состязательности. Подготовка к участию в фестивале начинается с принятия решения участвовать, а также определения мотивирующего фактора. Мотивирующими факторами являются возможность получить новый сценический опыт, объективную оценку членов жюри, рекомендации видных деятелей искусств. Главным внутренним мотивом в ходе фестиваля становится мотив достижения успеха.

При выборе фестиваля, в котором предполагается участие, следует объективно оценивать уровень фестиваля, его особенности, свой уровень психологической подготовки и профессионализм.

Анализ существующих положений фестивалей детского и юношеского творчества говорит об однозначной структуре проводимых фестивалей. Несмотря на различие в продолжительности, формах и содержании, выделяются три основных этапа.

Первый этап – подготовительный, включает в себя два возможных пути активизации субъектной позиции участника:

– руководитель коллектива (зачастую за счет внешней мотивации) изъявляет желание участвовать в фестивале и начинает подготовку, которая выражена в усиленном изучении отдельных вопросов, которым посвящен фестиваль, и/или подготовку творческой программы. Только в том случае, если участник принимает активное участие в подготовке, подготовка становится индивидуальным образовательным проектом. И лишь в этом случае подготовка может стать одной из ступеней культурного самоопределения личности, которое представляет собой процесс и результат выбора и присвоения личностью системы ценностей, обеспечивающей ее готовность к межкультурному диалогу и осознанию своей культурной идентичности;

– участник давно увлечен существующей проблемой, желание участвовать в фестивале связано с внутренней мотивацией. В данном случае подготовка связана с систематизированием знаний, умений и идей, наработанных ранее.

В данном этапе стоит отметить значение психологической подготовки к фестивалю. По словам М. В. Наумова, «специальная психологическая подготовка к соревнованиям направлена на создание у спортсмена состояния “боевой готовности” к определенному сроку. Этот вид психологической подготовки обеспечивается большим набором средств и методов»¹.

Главной составляющей готовности к фестивалю являются установка на полную реализацию всех своих возможностей для достижения цели – победы или намеченного результата. Намеченная соревновательная цель должна быть реальной, пусть труднодостижимой, но такой, какую спортсмен на данном конкретном этапе своей подготовленности может добиться.

¹ Наумов М. В. Музыкальный исполнительский конкурс как средство самореализации личности школьника // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2012. № 1–2 (1). С. 40–43.

Особым этапом процесса самореализации является собственно ситуация фестиваля. Она требует от руководителя предельной концентрации профессиональных возможностей и психических сил.

Второй этап – представление (презентация). Представление своей работы. Этот этап проходит в очной, заочной или очно-заочной форме. Заочная форма заключает в себе изучение работы без непосредственного участия руководителя. Эта форма эмоционально мало привлекательна, однако исключает стрессовые ситуации, связанные с «ситуацией экзамена», что для некоторых участников весьма существенно.

Очно-заочная форма являет собой изучение комиссией конкурсной работы и защиту ее на фестивале. Это, пожалуй, самая эмоциональная форма проведения фестивалей. Она позволяет использовать огромное разнообразие организационных, методических форм. В этом случае в процессе фестиваля организуется взаимодействие участников, обмен опытом, сравнение достижений. То есть фестиваль становится социально значимым для самореализации руководителя.

3. Третий этап – аналитический, связан с процессом анализа, систематизации полученных знаний о себе, своих достижениях. Анализ для участника – это анализ «поля самореализации». Победа или не успех на фестивале – это миг. Организация оценки и самооценки достижений, результатов самореализации в конкретной деятельности является необходимым условием для самоутверждения участников¹.

В целом процесс подготовки подростка к фестивалю можно представить в следующем виде (табл. 2.1).

Таблица 2.1

Процесс подготовки подростка к фестивалю

1 этап – подготовительный			
Усиленное изучение отдельных вопросов	Подготовка творческой программы	Внутренняя мотивация	Систематизирование знаний и умений, идей, наработанных ранее
2 этап – представление (презентация)			
Форма	Очная (изучение комиссией творческой работы и ее защита)	Заочная (изучение работы без участия защиты)	Очно-заочная
3 этап – аналитический			
Процесс анализа, систематизации полученных знаний о себе, своих достижениях			

Таким образом, фестиваль является средством самореализации руководителя самостоятельного коллектива. Руководитель, участвуя в фестивале, актуализирует свои профессиональные и личностные качества:

¹ Емельянцева С. Л. Конкурсы достижений как средство самореализации старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук / Рос. гос. пед. ун-т им А. И. Герцена. СПб., 1999. 172 с.

1. Профессиональные качества:

- универсализм, свобода интерпретации;
- оригинальное прочтение авторского замысла;
- техническое совершенство, высокая стабильность;
- чувство стиля.

2. Личностные качества:

- творческое мышление;
- стрессоустойчивость, выдержка;
- конкурентоспособность;
- способность к рефлексии и постановке дальнейших целей.

Для того чтобы фестиваль был выстроен на личностно-деятельностной основе, необходима реализация принципа ориентации фестиваля на самоутверждение руководителя и самопроектирование им своей творческой деятельности и личностных достижений при разрешении социально значимых проблем. Данный принцип должен быть отражен в структуре фестивальной деятельности через ее следующие компоненты:

- ценностно-целевой (мотивация самоутверждения согласно направленности личности, ее ценностным ориентирам, социальным ориентирам деятельности);
- процессуально-действенный (включение в содержательный процесс деятельности на основе личного выбора и принятия решений);
- процессуально-проектировочный (решение конкретных содержательных задач в ситуации конкурентности и кооперации при проектировании достижений);
- оценочно-аналитический (анализ результатов – достижений в ситуации общественной оценки);
- оценочно-ценностный (представление результатов – достижений в ситуациях признания личностных достижений)¹.

При условии предоставления руководителю права выбора включиться в ту или иную творческую деятельность, фестивали могут стать индивидуальной образовательной программой руководителя, которая будет дополнять обязательную для него профессиональную программу.

Творческая деятельность, результаты которой представляются в фестивале, имеет ряд особенностей. По мнению М. С. Кагана, «...творческая деятельность как специфическое проявление эстетической деятельности органически включает в себя четыре вида человеческой деятельности: познавательную, ценностно ориентированную, преобразовательную, коммуникативную, которые, органически сливаясь с искусством, образуют пятый вид, обладающий органической целостностью, что говорит о синкретизме творческой деятельности»².

Личность – действующая, творческая – интересовала многих ученых. Изучение проблемы формирования компетентности руководителя как личности в пространстве культуры позволило выявить, что культурная среда задает высокий ценностный уровень отношений, определяющий индивидуально-личностное развитие человека и формирующий

¹ Емельянец С. Л. Конкурсы достижений как средство самореализации старшеклассников.

² Каган М. С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа). М.: Политиздат, 1974. 328 с.

его как субъекта. Современная культура отличается обостренным вниманием к личности и ее индивидуальности. Ученые в области эстетики и культурологии раскрывают специфику индивидуальности творческого процесса и особенности воздействия сферы искусства на личностное формирование.

В различных научных исследованиях представлено множество структурных моделей деятельности, элементы этих моделей разнообразны и определяются в соответствии с принимаемой исследователем научной парадигмой, целями, возможностями и характером его работы. В нашем исследовании мы будем рассматривать фестивальную деятельность в рамках фестиваля как завершённый цикл продуктивной деятельности, которая реализуется в определенной временной последовательности, т. е. как совокупность результатов и последствий – достижений.

Учитывая состояние теоретической разработки деятельностного подхода в науке, в рамках нашего исследования мы сочли целесообразным остановиться на элементной структуре деятельности (*Д*), предложенной В. В. Слободчиковым, которую он считает универсальной для описания любой деятельности в зависимости от того, какой смысл вкладывается в каждый элемент структуры:

$$D = \text{Ресурс} - \text{Потенциал} - \text{Действие} - \text{Условие} - \text{Цель}^1.$$

Исходные положения нашего исследования сформулированы нами в виде требований к фестивальной деятельности. Мы будем рассматривать ресурс как совокупность источников фестивальной деятельности (ценностные ориентации, культурные потребности, личные мотивы, интересы); потенциал как средства, представляемые художественной культурой, многообразие способов творческой деятельности; действие как активное освоение технологий, методик творческой деятельности для участия в фестивале; условия как проектирование художественного образа (замысел – реализация), планы реализации деятельности, алгоритм решения поставленной задачи, способы подготовки к фестивалю. Цель – в процессе деятельности осуществить творческую самореализацию субъекта через презентацию образа, его оценку зрителями и экспертами; рефлексия полученных результатов, разрешение внутренне-внешних противоречий, определение потенциальных ресурсов для саморазвития личности (раскрытие ее неочевидных ресурсов). Как следствие, получаем замкнутый цикл фестивальной деятельности (*Дф*):

$$Df = \text{Ресурс} - \text{Потенциал} - \text{Действие} - \text{Условие} - \text{Цель} - \text{Ресурс}.$$

Таким образом, фестивальная деятельность – это целенаправленный процесс приобретения субъектом социокультурного опыта, который включает творческую самореализацию и осмысление полученных результатов.

Также отметим, что особенность фестивалей различных видов искусств заключается в том, что они представляют собой особую педагогическую систему, стимулирующую ак-

¹ Слободчиков В. И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности. URL: <http://www.hr-portal.ru/>.

тивность субъекта, расширяющую культурное пространство самореализации личности руководителя самодеятельного коллектива, стимулирующую ее к творчеству и, как следствие, формированию профессиональной компетентности.

Анализ литературы, а также источников теории и практики показал, что существует множество видов компетентности, какие из них составляют содержание профессиональной компетентности, определяется характером профессии. Компетентность включает такие элементы, как личностные ценности, социально-политические ограничения, базовую подготовку (знания, способы действий, опыт творчества), компетенции (из них родовые: коммуникация, сотрудничество, лидерство, новаторство) как комплексы разнородных личностных качеств (когнитивных, аффективных, волевых).

Понятия *компетентность* и *компетенция* либо отождествляются, либо дифференцируются. Компетенция рассматривается в основном как некий конечный результат образовательного процесса, а компетентность – это проявление компетенции в своей профессиональной деятельности, способность мобилизовать и преобразовывать знания, умения и опыт в результате в конкретной сфере деятельности.

Модель профессиональной компетентности руководителя выглядит следующим образом:

- эмоционально-волевой компонент отражает личностное отношение будущего специалиста к проблеме, его чувства, эмоции, приоритеты. Основные составляющие компонента: способность к адекватной самооценке, саморегуляция поведения специалиста;

- мотивационно-ценностный компонент служит важнейшей характеристикой мотивационной стороны деятельности. Это определяется готовностью специалиста к самостоятельному осуществлению профессиональной деятельности, которая не задана жестко извне (субъективная сторона), и наличием альтернатив решения проблемных ситуаций (объективная сторона);

- когнитивный компонент характеризует познавательные способности специалистов: способность восприятия учебно-информационного материала и наличие определенного багажа знаний;

- коммуникативный компонент характеризует особенности взаимодействия специалиста с социальным окружением в условиях личностной свободы. Основные составляющие: способность к построению диалога; конструирование потенциальных социальных запросов на основе имеющегося банка данных ситуаций;

- креативно-деятельностный компонент ориентирует профессионала на применение творческого подхода в работе, тем самым формируя способность осознанно выбирать комплекс методов и технологий работы.

Потенциал личности руководителя в реализации профессиональной компетентности эффективнее всего раскрывается на основе применения акмеологического подхода. Когнитивно-акмеологическая компетентность позволяет выявить характер и эффективность самоактуализации и самореализации личности в профессиональной деятельности.

Изучив технологические аспекты организации фестиваля, мы сделали вывод, что фестивали – особая педагогическая система, стимулирующая активность субъекта, расширяющая культурное пространство самореализации личности руководителя самодеятельного коллектива и стимулирующая ее к творчеству и, как следствие, формированию про-

фессиональной компетентности. Рассмотрение технологии организации фестиваля позволит изучить объективные закономерности ее функционирования и будет способствовать решению проблем совершенствования профессиональной компетентности руководителя самодеятельного коллектива.

Профессиональная компетентность есть целостное личное образование, имеющее собственную структуру (аксеологический, гносеологический и технологический компоненты) и проявляющее способности данного специалиста к самоактуализации и самореализации в профессиональной деятельности.

Двадцатипятилетний опыт деятельности ДБФ «Роза Ветров» выявил наиболее востребованные и перспективные условия формирования профессиональной компетентности руководителей самодеятельных коллективов, которые включают в себя: проведение научно-практических конференций, курсы повышения квалификации, семинары, мастер-классы, конкурс педагогического мастерства.

Проектный подход в формировании профессиональной компетентности руководителей самодеятельных коллективов в условиях фестиваля должен включать учет специфики профессиональной деятельности руководителей, его эмоционально-комфортную и духовно-нравственную атмосферу.

Мы глубоко убеждены, что преемственность опыта ведущих мастеров сцены и наставников в области художественного образования, воспитание нового поколения педагогов обеспечит будущее долголетие нашему фестивальному движению и предопределит открытие новых имен исполнителей в отечественной культуре!

Раздел 3

АРТ-МЕНЕДЖМЕНТ ФЕСТИВАЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ «РОЗА ВЕТРОВ»: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ В ОПРЕДЕЛЕНИИ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Н. Е. Рябова, С. В. Рябов

За прошедшие десятилетия развития современной отечественной культуры в области арт-менеджмента накоплен определенный опыт теоретического и практического обоснования деятельности руководителя социально-культурного проекта. В данном контексте уместно выделить труды Г. Л. Тульчинского, Г. М. Бирженюка, А. П. Маркова, В. М. Чижикова, Т. Н. Суминовой, Е. В. Климкович, Т. В. Козловой, Г. В. Олениной и др.¹

Оценивая в целом успешность лонгэтюдного эксперимента социально-культурного проектирования фестивального движения «Роза Ветров» (1995–2019), в данном разделе мы представляем тезисно авторскую концепцию С. В. Рябова², его взгляды и принципы в определении стратегии и тактики решения актуальных и перспективных задач фестиваля.

Современная практика проектной деятельности в социально-культурной сфере обусловлена широким распространением таких понятий, как менеджер и менеджмент, пришедшим на смену руководителю и управлению. Технологии управления занимают особое место при подготовке специалистов в сфере культуры. В большинстве случаев учебные пособия ограничиваются освещением механизмов выполнения социально-культурных проектов, основанных на рыночных законах реализации коммерческих или производственных проектов. Вопросы функционала, контроля или логистики рассматриваются другими курсами. Не говоря уже о таких глобальных дисциплинах, как «Маркетинг», «Психология», «Документооборот» и др.

Проекты в сфере культуры не оцениваются с точки зрения эффективности, ограничиваясь простейшим признанием их выполнения или невыполнения!

¹ *Тульчинский Г. Л., Шекова Е. Л.* Менеджмент в сфере культуры : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. Изд. 4-е, испр. и доп. СПб.: Лань : Планета музыки, 2009. 541 с.; *Марков А. П., Бирженюк Г. М.* Основы социокультурного проектирования : учеб. пособие. СПб.: С.-Петербург. гуманитар. ун-т профсоюзов, 1998. 361 с.; *Чижиков В. М., Чижиков В. В.* Технологии менеджмента социально-культурной деятельности: учеб.: для студентов высш. учеб. заведений культуры. М.: МГИК, 2018. 400 с.; *Суминова Т. Н.* Арт-менеджмент. Реализация государственной политики в сфере культуры и искусства: моногр. М.: Акад. проект, 2017. 165 с.; *Климкович Е. В.* Арт-менеджмент: учеб. пособие. М.: Белый ветер, 2015. 93 с.; *Козлова Т. В.* Связи с общественностью в структуре государственного учреждения культуры: концептуальная модель, направления, формы, методы: дис. ... канд. культурологии. М., 2011. 183 с.; *Оленина Г. В.* Педагогические потенциалы социально-культурного проектирования и коммуникационного продвижения добровольческих инициатив учащейся молодежи. Барнаул : Изд-во Алтайской гос. акад. культуры и искусств, 2008. 270 с.

² *Рябов С. В., Рябова Н. Е.* Основы тактического и стратегического планирования в сфере культуры: учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2014. 141 с.

Главной задачей руководителя является организация взаимодействия специалистов разного профиля и уровней для достижения максимального эффекта от проекта при обязательном выполнении минимальных параметров. Для этого достаточно владеть основами или базовыми принципами формулирования целей и задач, проектирования, планирования, контроля и документооборота.

Какими знаниями и навыками должны обладать руководители? Прделанный анализ профессиональной деятельности руководителей разных уровней и направлений позволяет предположить, что *управление* является сложной системой знаний, навыков и умений. Квалификацию руководителя можно представить в виде двух равноценных *блоков компетенций*, которые развиваются параллельно в течение всей профессиональной деятельности человека и проходят три *уровня повышения компетенций* (рис. 3.1).



Рис. 3.1. Два блока и три уровня компетенций руководителя

Первый блок (левый) компетенций руководителя включает в себя «протоколы поведения» или «протоколы принятия решения». Протокол – это жестко структурированная последовательность, однозначно сформулированных элементарных действий, направленная на достижение конечной цели и адаптированная под руководителя. Рост количества протоколов и глубина их детализации позволяют руководителю оперативно принимать обоснованные управленческие решения и сохранять лидерские качества в более сложных, многоуровневых ситуациях. В большинстве случаев протокол функционально совпадает с таким понятием, как методика. Единственное отличие между ними – это полное отсутствие в протоколах творческой составляющей. Итак, основополагающим условием наполнения первого блока является количество комбинаций последовательных действий для решения задач – протоколов.

Второй блок (правый) компетенций руководителя основан на творческих формах работы с подчинёнными и сотрудничества с партнёрами. Данные методы базируются на креативном мышлении, дискуссиях, спорах и других творческих формах поиска оптимальных решений. Данный блок также основан на методиках, но абсолютно не признающих границы или жесткие формы поведения и общения. В данном блоке преимущество руководителю придают гибкость мышления, готовность к реформированию форм дея-

тельности и путей достижения цели. Во втором блоке компетенций первостепенным является КАЧЕСТВО творческих приемов руководителя – методик.

Максимальный уровень эффективного использования навыков управления возможен только при равномерном и адекватном использовании двух блоков компетенций руководителя, грамотном сочетании КОЛИЧЕСТВА протоколов и КАЧЕСТВА методик или творческих подходов. Обязательным условием успешности руководителя является соблюдение равновесия между блоками и способность их чередовать на всех этапах подготовки и реализации проекта. Смещение приоритета в пользу одного из блоков или их «смешение» в процессе управления может снизить эффективность управления и свести результаты проекта к нулю. Единовременное использование разных подходов или «смешивание» блоков в большинстве случаев является признаком слабости позиции руководителя и неуверенности в себе. Руководитель должен четко разделять «время творческого поиска» и «время дисциплины» при реализации поставленных задач.

Факт наличия у руководителя равносильных блоков компетенций является лишь первым этапом формирования профессионала высшего ранга. Каждый блок квалификации делится на три уровня, различающихся по степени и силе влияния на различные сферы жизнедеятельности человека. Достижение руководителем каждого последующего уровня свидетельствует о росте его потенциальных возможностей влиять на ход реализации проекта и рабочую атмосферу внутри коллектива, его способностей контролировать физическую и психологическую устойчивость всей команды и самого себя.

Уровни компетенций руководителя можно представить следующим образом.

Уровень первый (низший) – обеспечивает способность руководителя эффективно управлять собственным рабочим временем (тайм-менеджмент), грамотно комбинировать материальные и человеческие ресурсы для достижения максимальной отдачи (логистика), обеспечивать оптимальное использование финансовых средств проекта (экономика и финансы).

Уровень второй (средний) – подтверждается наличием, дополнительно к навыкам первого уровня, способности руководителя контролировать эмоциональное состояние сотрудников, грамотно использовать получаемую информацию и промежуточные результаты для оперативной корректировки задач, передовые приемы коммуникации, адаптированные под сильные и слабые стороны сотрудников, создавать рабочую атмосферу внутри коллектива и поддерживать высокую работоспособность, физическую и психическую устойчивость.

Уровень третий (высший) – переключается со вторым уровнем и подтверждается способностью руководителя контролировать собственное эмоциональное состояние, использовать свои сильные и изолировать слабые стороны собственного характера, обеспечивать постоянно высокий личный уровень работоспособности и психического равновесия, подавая тем самым пример подчиненным и партнерам.

Идеальный руководитель высшего уровня квалификации представляет собой неиссякаемый источник энергии, идей и целеустремленности, увлекающийся реализацией проекта и увлекающий за собой любого, кому приходится с ним работать. Любые профессиональные затруднения в виде задач или проблем только усиливают его стремление к достижению поставленной цели.

Перед руководителями, работающими в сфере культуры, стоят следующие задачи: обеспечить адаптацию проектов в сфере культуры к постоянно меняющимся внешним условиям, построенным на рыночных отношениях; добиваться согласованности внутренних ресурсов с внешними условиями и направить их на достижение поставленных целей; в условиях экономической нестабильности поднять «конкурентоспособность» социально-культурных проектов по отношению к проектам в сфере финансов, производства или коммерции.

Ключевой задачей является стремление привить работающим и будущим специалистам сферы культуры базовые навыки проектирования и управления проектами любого уровня сложности для достижения максимальной эффективности и динамичности. Показатели реализации проектов не должны уступать своим аналогам из других сфер, например, коммерции, производства или финансов.

Проектная деятельность в сфере культуры должна занять достойное место среди профессионалов высокого уровня – руководителей и управленцев. Таким образом, культура перестанет «выживать» в условиях рыночных отношений и динамично развивающегося мира.

Важным аспектом проектирования является чёткое понимание таких понятий, как *тактика* и *стратегия*. В современной литературе в этом вопросе много неопределенного. Для придания веса собственной деятельности или просто для красоты слова их используют налево и направо! Больше всего достается *стратегии*. Порой решение незначительных задач или достижение промежуточных целей описывают с точки зрения стратегии организации. Возможно, это делается для дополнительной мотивации ключевых сотрудников или руководителей, которые недостаточно серьезно относятся к определенному кругу вопросов. Но подобными мерами можно свести на нет старания целого коллектива. В большинстве случаев вместо *стратегический* было бы корректнее использовать такие определения, как *принципиальный* или *ключевой* вопрос. Тем не менее слово *стратегия* используется почти всегда и везде, нивелируя истинное значение понятия.

Для того чтобы исключить путаницу и логически выстроить последующий материал, разберем каждое понятие по основным критериям. В первую очередь целесообразно заострить внимание на следующих характеристиках: относительный размер цели, сроки достижения, важность или степень влияния на окончательный результат, уникальность и «хронологическая последовательность» понятий.

Размер или величина. Чаще всего, отвечая на вопрос о различии стратегической и тактической целей, говорят об относительно большей величине стратегической цели. Бытует мнение, что стратегическая цель значительно превышает тактическую. Все последующие попытки уточнить величину разницы ни к чему не приводят. Более того, одна и та же цель для разных людей может быть большой или маленькой. Стратегическая цель для одних может быть тактической для других. Данная условность мешает однозначно классифицировать конечный результат и всегда будет создавать противоречия и неопределенность в отношениях, так как два этих понятия имеют существенные различия во множестве аспектов. Сюда можно отнести способы и принципы формулирования, возможность альтернативного решения, стоимость продвижения к цели, ценность результата и т. д.

Сроки. В отношении сроков достижения целей ситуация повторяет предыдущий критерий. Чем дольше достижение цели, тем она «стратегичнее». Безусловно, стратегическая цель должна быть больше и следовать после достижения тактической цели. Ситуация, когда стратегическая цель достигнута, а тактическая еще нет, полностью исключается.

Важность и ценность. В данном случае ситуация немного понятнее, но все равно неоднозначная. Стратегическая цель для стремящегося к ней субъекта имеет принципиальное значение. Человек допускает отказ от тактической цели, а порой и нескольких, но только не от стратегической цели. Отказу от стратегической цели должны предшествовать радикальные изменения внутренних и внешних факторов, наличие форс-мажора или прекращение реализации данного проекта. Возможно, это одна из причин частого использования понятия *стратегия*, когда стремятся подчеркнуть серьезность намерений субъекта проекта, даже если это не так!

Кратность или уникальность. Следующий критерий имеет минимальную степень неопределенности. Тактических целей может быть много, и решаться они могут одновременно или поочередно. Стратегическая цель всегда одна в определенном диапазоне жизнедеятельности человека. Человеческая жизнь многогранна, стратегических целей может быть несколько, но не больше, чем сфер жизнедеятельности человека. Одна цель в профессиональной деятельности, одна в семейной жизни и т. д. Тактические цели могут добавляться, изменяться, откладываться и даже отменяться.

Последовательность. По данному критерию все однозначно. Последовательность всегда одна. Путь к стратегической цели всегда пролегает через достижение тактических целей.

Подведем итог вышеизложенному анализу критериев. Он не является исчерпывающим. Единственной нашей целью было данным набором критериев показать, что значительная часть критериев в современной литературе и в быту имеет высокую степень неопределенности и субъективности. Людей методично вводят в заблуждение противоречивыми утверждениями. Причины этого различны.

Руководитель должен самостоятельно отслеживать соответствие термина или понятия его профессиональной деятельности или проектной ситуации. Каждый случай отклонения от реального смыслового наполнения используемых терминов снижает вероятность достижения поставленных целей. Более того, опытные руководители внимательно отслеживают позицию по данному вопросу у партнеров и подчиненных. Неточности в профессиональной терминологии снижают взаимопонимание и повышают вероятность ошибки. Можно привести следующий пример из жизни. Большинство людей не видят принципиальной разницы между фразами: «я сообщил партнеру об изменении места и времени встречи» и «партнер получил от меня информацию об изменении места и времени встречи». Из-за такого пустяка возникает огромное количество конфликтов, проблем, недопониманий и обид. В реальности небольшое изменение последовательности и набора слов во фразе влечет за собой глубокое принципиальное отличие результатов: «отправлено» не гарантирует «получено»!

Складывается впечатление, что единственным используемым термином стало понятие *стратегическая цель*. Все цели стали стратегическими! Так проще и солиднее. «Мелочить-

ся» тактическими целями никто не хочет. Все хотят заниматься важными делами! В действительности для структурирования проектной деятельности необходимо иметь чёткие описания понятий и терминов, которыми оперируют руководители и управленцы. Профессиональный язык должен способствовать эффективному взаимоотношению субъектов проектной деятельности.

Возьмем наиболее распространенные формулировки данных терминов.

Тактика (от греч. ‘строй, расположение’ < ‘строить, располагать’) – способ достижения промежуточных целей или решение оперативных задач. Со словом *тактика* ассоциируются слова *такт* и *ритм*. Хорошо продуманная тактика залог ритмичного поступательного продвижения к поставленной цели. Правильно заданный ритм является залогом оптимального и эффективного использования ресурсов в строгом соответствии с внешними факторами. Единый ритм, как в танцах, синхронизирует деятельность всех членов команды, сводя к нулю взаимные помехи и противоречия. Идеальная тактика подобна часам, с которыми регулярно сверяются на планерках и рабочих совещаниях. Не быстрее, не медленнее, а своевременно! Каждый шаг, каждое мероприятие производятся в строго определенное согласованное время или промежуток времени, в соответствии с утвержденным ритмом или тактикой!

Таким образом, девяносто девять процентов времени мы заняты воплощением тактических планов и достижением тактических целей. Только результаты тактических шагов можно оценить на эффективность, потрогать, зафиксировать. Только тактическое планирование будет подтверждать или опровергать профессионализм руководителей и всей команды.

Стратегия (от греч. ‘искусство полководца’) – способ достижения сложной цели; искусство ведения войны. Основные требования к стратегии: реальность, этичность, внутренняя целостность, совместимость со средой, сбалансированность по ресурсам, ориентированность на будущее. В редких случаях ее ассоциируют с миссией, а миссия не содержит конкретных указаний относительно того, *что, как и в какие сроки* следует сделать организации. Управленческая стратегия – общая концепция достижения главных целей организации, по достижению которых необходимость в организации отпадает.

Стратегия нацелена на ближнее или далекое будущее, а возможно, недостижимое будущее. Существует возможность ассоциации с миссией компании, которая характеризуется отсутствием четких параметров. Достижение стратегической цели должно приводить к реорганизации или исчезновению субъекта проектирования. Так что же такое стратегическая цель, используемая нами чаще, чем любые другие виды целей? Перспективная, без четких параметров и при ее достижении приводящая к прекращению любой деятельности. Аналогии, которые приходят на ум, – мечта, горизонт, направление.

Наиболее логически близким по описанию можно назвать математическое понятие, имеющее величину и направление, – *вектор*. Вектор в физике и математике есть величина, которая характеризуется численным значением и направлением. В физике встречается немало важных величин, являющихся векторами, например сила, положение, скорость, ускорение и т. д.

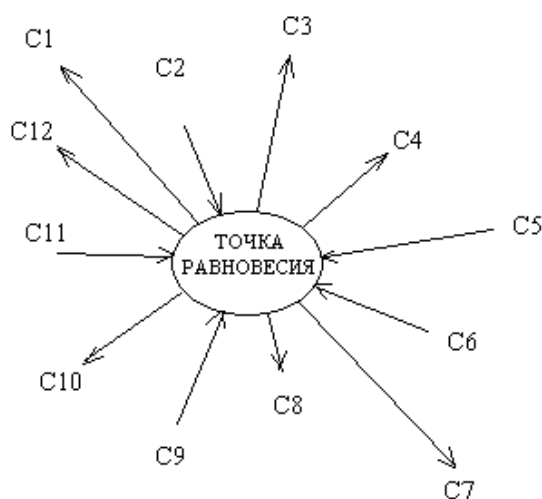
Предположим, что направление вектора совпадает с направлением главной цели существования любой организации, т. е. стратегической цели. С другой стороны, если вели-

чина вектора соответствует совокупной характеристике, составленной из профессионализма команды, наличия собственных и привлечённых ресурсов, глубины проработки бизнес-плана, позитивных внешних факторов, то вектор хорошо отражает сущность такого понятия, как *стратегическая цель*.

Таким образом, используя вышеизложенные логические выводы, можем утверждать следующее. Стратегическая цель есть направление, или вектор функционирования организации по продвижению в сторону желаемого состояния организации. Но, если допустить что это направление, тогда слово *стратегия* нельзя упоминать со словом *цель*. В результате необходимо оперировать только понятием *стратегия*. Словосочетание *стратегическая цель* содержит ряд противоречий. Наиболее логически выстроенными и максимально наполненными по смыслу следует считать такие сочетания понятий: тактические или промежуточные цели, стратегия, стратегическое направление.

Методика принятия решений в проектной деятельности

Жизнедеятельность человека тесно связана с таким понятием, как *равновесие*. С физической точки зрения это состояние тела, при котором все действующие на него силы компенсируют друг друга (рис. 3.2). Простейший случай – когда две равные силы воздействуют на одну точку и направлены в противоположные стороны.



C1, C2, ..., C12 – разнонаправленные, взаимонезависимые, внутренние и внешние психологические силы и мотивы воздействия на человека

$C1+C2+ \dots +C12 = 0$ – совокупная сумма всех психологических сил и мотивов, воздействующих на человека, равна нулю – состояние покоя или «равномерного движения»

Рис. 3.2. Условие существования точки равновесия

В зависимости от вида человеческой деятельности понятие *равновесие* (*equilibrium*) и его синонимы (баланс, устойчивость, пондерация, экилибр, изостазия, гомеостаз) могут принимать различные формы и встречаться в различных жизненных ситуациях. В связи с этим стремление к равновесию можно описать как постоянное комбинирование внешних и внутренних сил с целью обеспечения постоянства, или стабильности. Способность руководителя сохранять психологическое равновесие является ключевым фактором эффективной профессиональной деятельности.

Профессиональная деятельность требует от руководителя постоянного движения вперед, по направлению к выбранной цели. Конкуренция, плавающее соотношение спроса и предложения, форс-мажорные обстоятельства, человеческий фактор и мн. др. постоянно ищут слабые места в тактике руководителя.

За основу формирования методики сохранения равновесия возьмем «правило трех опор», или «трех почему» (рис. 3.3). Цифру три можно назвать минимальной для аргументации или обоснования, дающего основание доверять некоторому утверждению.

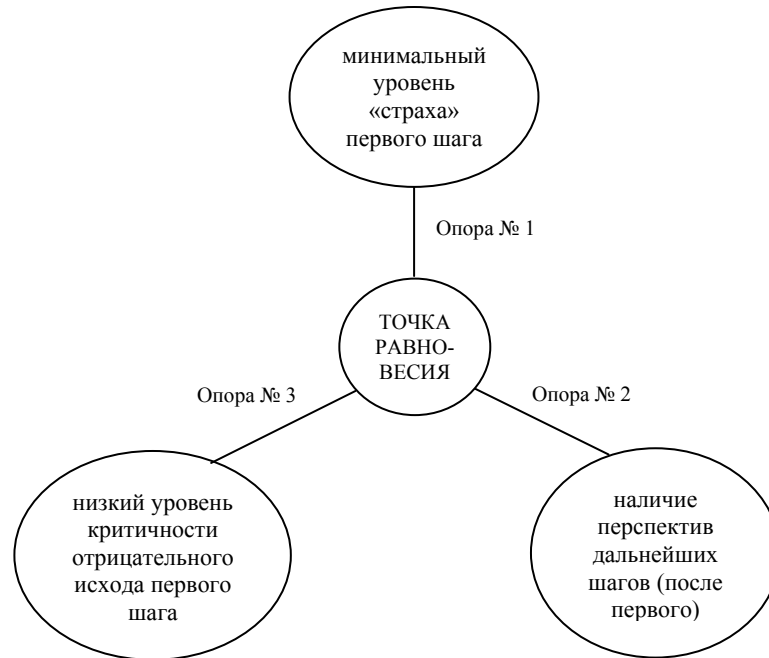


Рис. 3.3. Три опоры психологического «динамического равновесия»

Сформулируем три опоры сохранения психологического «динамического равновесия».

Первое правило – уровень «страха» первого шага должен быть ниже индивидуального порога «страха», способного сковать нас физически. Люди, идущие по болоту, вытягивают вперед одну ногу, смещая центр тяжести тела на другую. Тем самым они опускают уровень «страха» данного действия ниже порога собственного уровня страха. Руководитель, готовясь к очередному шагу или решению, первым делом собирает необходимую информацию и консультируется с опытными людьми (шаги с более низким уровнем «страха»), привлекает квалифицированный персонал или партнеров для совместной деятельности, соглашается инвестировать в новое направление только свободные средства компании и т. д.

Второе правило – до начала осуществления первого шага продумываем или описываем несколько последующих шагов, для сохранения необходимой динамики движения. Дальнейшие шаги, как правило, формируются по принципу вариативности на основе максимальной вероятности путей развития событий после первого шага. Кроме того, наличие четких последующих шагов снижает уровень «страха» первого шага.

Третье правило – необходимо обладать знанием или опытом в отношении того, что может произойти в случае потери равновесия и «падения». Данное правило позволит подготовиться к нежелаемому развитию событий и снизить уровень «страха», что повысит вероятность достижения желаемой цели. Спортсмены, например, обвешиваются различными защитными средствами, зная о возможных падениях и столкновениях. В проектной

деятельности руководитель должен разрабатывать антикризисный план до начала реализации проекта.

Помимо «динамического равновесия» руководителю необходимо обладать способностью оперативно принимать решение по любому вопросу подготовки или реализации проекта. Решение обоснованное, учитывающее весь комплекс объективной и субъективной информации. В большинстве случаев от руководителя требуется четко сформулированное (однозначное) решение вопроса, обладающего комплексом альтернативных решений. Принятие решения по любому вопросу и на любом этапе реализации проекта означает принятие на себя всей полноты ответственности за конечный результат.

Есть основания полагать, что вам нечасто доводилось встречать руководителя, способного на ваших глазах принимать решения и не перекладывать груз ответственности на подчиненных. Принятие решения является самой сложной функциональной обязанностью руководителя, за которую он и получает львиную долю своего финансового вознаграждения. Остальное вознаграждение является следствием выполнения им других функциональных обязанностей.

Помимо руководителей высшего звена, любой сотрудник является руководителем собственного участка работ, второго или третьего и последующих уровней. Каждый должен обладать навыками принятия решения, хотя их решения оказывают влияние на итоговый результат в меньшей степени.

Первоочередное правило для сотрудников – выполнять функциональные обязанности, распоряжения непосредственного руководителя и собственную часть плана мероприятий. Необходимость самостоятельно принимать решение возникает в случае нештатной ситуации или отклонения от планового развития проекта. Именно в эти моменты у сотрудника появляется возможность зарекомендовать себя как перспективного сотрудника или потенциального руководителя и получить хороший шанс для карьерного роста или финансового вознаграждения.

Как же научиться принимать решения быстро и правильно? Разложим способность *принимать решение* на две составляющие. Первое – это личный опыт. В случае возникновения нештатной ситуации любой человек пытается подобрать аналогии из прошлого. Опытный руководитель имеет в своем багаже богатый опыт поведения в различных ситуациях. Перебрав в голове похожие случаи и выбрав наиболее подходящий, он принимает решение так, как он «обычно» делал, если это приносило положительный результат. Порой скорость принятия решения доходит до скорости рефлексов, т. е. мгновенна.

Но ситуации никогда не повторяются на 100 процентов. Всегда есть некоторые отклонения или нюансы. В слабо развивающихся сферах жизнедеятельности человека подобная форма принятия решения оправдывает себя в подавляющем большинстве случаев. Как быть, когда «обычное» правило не способствует решению задач? Для этого руководитель вырабатывает способы выбора путей достижения поставленной цели – личные методики.

Вторая составляющая способности принимать решения – это наличие механизмов или методик выбора. Абсолютно универсального совета здесь нет. Каждый вырабатывает собственный механизм, собственную методику. Сколько людей – столько методик. Одни в своих поступках максимально следуют инструкциям, руководствам или рекомендациям.

Детально точное выполнение ранее разработанной инструкции позволяет выиграть время, сохранить ритм работы.

Другой путь – использование правила «трех почему», сформулированное выше. В случае возникновения нештатной ситуации выполните следующие три шага. Сформулируйте три альтернативных варианта решения. Попробуйте подобрать три обоснования (причины) для каждого варианта. На варианте, для которого вы быстрее сможете подобрать три обоснования, «три почему», остановите свой выбор. Если лимит времени на принятие решения ограничен, не тратьте его напрасно. Главное сконцентрируйтесь на причинах, которые формулируете сами для себя. Главное – научиться не тратить время на комбинирование производными от истинных причин. Только три «причины» подскажут нужное решение.

Следующим фактором сохранения «динамического равновесия» является способность руководителя *собирать необходимый объем информации*. В таких ситуациях хорошо работают фразы-методики: «если я Вас правильно понял, то...», «Что Вы об этом думаете?», «Значит ли это...?» и «Итак, Вы считаете, что...». Помните, что вы принимаете управленческое решение, следовательно, принимаете ответственность за результат проекта на себя. После ключевого вопроса перескажите услышанное своими словами и оцените реакцию. В двух случаях из четырех вы услышите в ответ – «нет, неправильно». Предлагаемая фраза является инструментом коммуникации, снимающим смысловые разночтения людей с разным личным жизненным опытом и степенью эрудированности, снимает напряжение во взаимопонимании. Кроме того, фразы-методики помогают контролировать профессиональное «равновесие» между руководителем и сотрудниками.

Грамотно сформулированные вопросы и осознанные ответы придают дополнительные точки опоры, что усиливает устойчивость руководителя.

В период образования сплоченной и целеустремленной команды данные фразы-методики сокращают период адаптации и выработки единого универсального профессионального языка общения. То, как мы формулируем мысли в голове и произносим вслух, в большинстве случаев существенно различается. Иногда складывается впечатление, что мысли и произносимые слова принадлежат разным людям. Доказать данное утверждение довольно трудно, так как человечество пока не научилось записывать мысли. Вербальная речь значительно уступает в содержательности и насыщенности нашей «внутренней речи», «умственной».

Довольно ответственный, но не всеми любимый шаг – **завершение проекта**. По мнению большинства, все самое трудное и интересное позади. Написать отчет или подвести итоги может любой. Подобные рассуждения возможны лишь в том случае, если человек глубоко не проникся одним из базовых правил завершения проекта, аналогичное используется при разработке плана мероприятий: момент завершения проекта должен стимулировать появление не менее одного нового проекта, лучше трех.

Основным условием завершения проекта является выполнение всех поставленных задач и, следовательно, достижение главной цели проекта. Подтверждение факта выполнения задачи должно быть четким и однозначным: да или нет, выполнена или не выполнена. Бывает так, что задачи выполнены, а цель не достигнута. В таком случае задачи сформулированы некорректно либо не полностью.

В некоторых случаях руководитель проекта перед началом его реализации уточняет условие окончания проекта, что является решающим, выполнение задач или достижение цели. Не думайте, что подобное рассуждение всего лишь игра слов. Возьмём простой пример из жизни. Организатор концерта предоставил зал, обеспечил стопроцентное заполнение, организовал свет и звук, а цель не достигнута. Целью было либо получение необходимого уровня финансовой рентабельности, либо рост популярности исполнителя. Причин может быть много и виновных тоже. Бывает и наоборот. Маленький скандал решил все вопросы в отношении популярности.

Форма отчета должна быть краткой и логически выстроенной. Ярким примером отчета о ваших успехах в жизни является резюме, которое вы представляете при трудоустройстве. Хронологически выстроенное представление наиболее ярких удачно завершенных проектов и немного о перспективных проектах. Иногда используют нумерацию для усиления фактора логики и последовательности. Помните, завершенные проекты всегда стимулируют появление новых. Получение среднего образования влечет поступление в высшее учебное заведение. Далее накопление практического опыта и, как следствие, карьерный рост.

Краткость отчета не должна сказываться на содержательности. Все достигнутые результаты должны быть отражены в соответствии с установленными нормами. Самая важная сторона, после краткости и содержательности, наличие грамотных выводов. В таких случаях мы используем следующее высказывание: «Не бойтесь совершить ошибку, бойтесь сделать неправильный вывод из этого!»

Выводы должны либо подтверждать правильность сделанного выбора при подготовке и реализации проекта, либо разъяснять причины неудач. Любую неудачу недостаточно описать фразой «я/он/мы ошибся/ошиблись». Необходимо сформулировать причину, детально разобрать ее и обосновать. Только в этом случае вам удастся сделать правильный вывод и исключить подобные ошибки в будущем.

После определения причин удачи или неудачи необходимо дать краткие мотивированные рекомендации, как выполнить аналогичные задачи лучше, быстрее, эффективнее. В жизни мы регулярно получаем подобные советы, правда, в устной форме. Разумеется, только небольшая часть остается в нашем сознании и используется нами при необходимости.

Следующее, что необходимо помнить при составлении отчета, это важность использования численных показателей, таблиц и графиков. Параметры и критерии позволяют сделать наши результаты более объективными и гарантируют использование их в типовых задачах. Все время сохраняйте систему измерений, согласованную участниками проекта в самом начале. Не переходите с килограммов на граммы, с километров на метры и т. д. Метание по системам координат усложняет восприятие информации и отвлекает от сути вопроса.

Таблицы и графики облегчают восприятие и анализ. Кроме того, они помогают обнаружить наиболее интересное, а иногда оригинальное решение. Математик или физик иногда только по внешнему виду графика может определить, каким законам подчиняется то или иное явление в природе.

И последнее правило составления отчета. Люди создают отчеты, люди и читают их. Как и любая хорошая книга, отчет должен быть интересен. Конечно, давать волю фанта-

зии не стоит, но попытаться выстроить его в интересном аспекте можно. Не забывайте, способность специалиста готовить отчет ценится на рынке наравне с другими профессиональными качествами, так же высоко, как талант хорошего рассказчика анекдотов на вечеринке.

В завершение раздела еще раз напомним о необходимости в конце отчета сформулировать, какие новые проекты целесообразно рассмотреть после завершения данного. Мы использовали с вами аналогию с книгой. Сделайте ваш отчет о завершении проекта прологом следующей повести, более интересной и увлекательной. Покажите всем, что следующие проекты были бы не такими интересными и интригующими без прочтения данной книги, данного проекта.

Таким образом, профессиональная компетентность руководителя социально-культурного проекта зависит от его способности находить «точку равновесия» в любой ситуации. Его способности быть всегда готовым к сохранению психологической устойчивости, обладать иммунитетом к потоку задач и проблем при решении профессиональных и бытовых вопросов.

Квалификация руководителя зависит от обладания им необходимым количеством методик поведения и принятия решений. Принцип «трех почему» является инструментом или методикой, владеть им необходимо любому руководителю и специалисту, заинтересованному в профессиональном росте. Использование богатого теоретического багажа и практического опыта, накопленного в сфере управления, позволяет каждому человеку выработать собственные методики, фразы или приемы принятия решения и сохранения «профессионального равновесия».

Раздел 4

МОЗАИКА ТЕХНОЛОГИЙ И МЕТОДИК ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА «РОЗЫ ВЕТРОВ»

4.1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРОЛОГИЯ О ЦЕННОСТЯХ ТВОРЧЕСТВА

Праздник как феномен культуры: концептуальные основания

А. В. Костина

Праздник – сложное и многоплановое культурное и социальное явление, и это вызывает к нему пристальный интерес представителей научного сообщества, изучающих этот феномен в границах антропологии, социологии, истории, искусствоведения. Многоаспектность явления породила и множество подходов к его исследованию, в границах которых праздник получил и соответствующую трактовку¹. Несмотря на то, что в современных работах представлен целый ряд концепций и теорий праздника – мифологическая, религиозно-обрядовая, трудовая, социальная, идеологическая, психологическая, философско-культурная, – тем не менее, представляется, что наиболее принципиальное расхождение проявляется в двух из них. В первой праздник рассматривается как сфера досуга, как время, свободное от общественного труда, как реализация «биологической потребности в периодическом отдыхе»², т. е. как ситуация, обусловленная естественной сменой трудовых, в том числе календарных ритмов. Во второй подчеркивается мифологическая составляющая праздника как ситуации восстановления времени первотворения, времени реконструкции мира в его подлинных смыслах и в его целостности. Иными словами, источник праздника может быть соотнесен либо со сферой природы, либо со сферой культуры.

Так, А. И. Мазаев стоит на материалистических позициях, понимая праздник как «антитезу будней с их трудом и заботами», как «общение в сфере досуга» в «периоды свободного времени, отводимые не на труд, а на всякого рода развлечения, игры и ритуалы»³, как «проявление особой празднично-свободной жизни, отличной от жизни буднич-

¹ Подробный обзор литературы по празднику содержится в книге: Карпова Г. Праздник в контексте социальных изменений: традиция и власть. Саратов, 2008. С. 4–6.

² Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М., 1990. С. 376.

³ Мазаев А. И. Праздник как социально-художественное явление. М.: Наука, 1978. С. 68.

ной, каждодневной», как элемент культуры, призванный «организовывать и эстетически оформлять свободное время»¹. Однако эта внешняя оболочка дефиниции, подвергнутой критике еще М. Бахтиным, назвавшем ее «вульгарной формой объяснения», скрывает иное (по слову автора, «не традиционное») определение праздника как «свободной жизнедеятельности», осуществляющейся «посредством живого контакта людей, собравшихся добровольно»², т. е. как сферы культуры, непосредственно связанной со сферой свободы, как «коммуникации по поводу свободы»³. Это сущностное определение праздника, скромно названное самим автором «теоретической абстракцией», в полной мере соотносится с кантовским пониманием культуры как творческой деятельности, связанной с приобретением «разумным существом возможности ставить любые цели вообще (значит, в его свободе)»⁴.

Как известно, размежевание природы и свободы, собственно, и составляет основу кантовской философии⁵. В кантовской телеологии природе отводится скромная роль, так как в ней нет «никакого существа, которое могло бы притязать на преимущество быть конечной целью творения»; такой целью может быть только человек как свободное существо, как «единственное существо, которое может составить понятие о целях и из агрегата целесообразно сформированных вещей составить с помощью своего разума систему целей»⁶. Однако, кантовское разъединение природы и культуры и убежденность в том, что последняя цель культуры в отношении человека – не достижение счастья, а обретение им морального состояния, оказались преградой для многих индивидов на их пути к поиску смысла существования. Навряд ли Кант мог бы согласиться с пониманием праздничной сферы с ее яркой эмоциональной составляющей и легитимизируемой ненормативностью как сферы культуры. Между тем существенная творческая составляющая праздника, его агональный дух как дух свободной деятельности, дух игры, как «коммуникация по поводу свободы», безусловно, позволяют вывести понимание праздника за рамки той материальной необходимости, которая определяется природными ритмами и соответствующими им ритмами трудовыми.

Конечно, неверным было бы в попытке выявить сущность праздника, отказаться от понимания того факта, что праздник вписан в жизнь, причем не только общества и культуры, но и человека, как их и субстанциональная и функциональная составляющая, человека как существа не только культурного, но и природного. Здесь человек и проявляет свою связь и с природой, и с обществом. Как существо «живущее», человек несет в себе понимание процессов жизни, смерти и обновления, природных по своей сути. Воплощение этих процессов, приобретших статус культурных архетипов, в действие, их переживание и осмысление в процессе праздничной игры и есть суть праздника, и именно подобные действия вызывают наибольшее «культурное напряжение». Речь идет, конечно, в значительно меньшей степени о земледельческих праздниках, связанных с природными циклами, и в значительно большей о тех, что обусловлены историей – делами и свершениями

¹ Там же. С. 9, 10.

² Там же. С. 11.

³ Там же. С. 12.

⁴ Кант И. Сочинения: в 6 т. Т. 5. М., 1966. С. 464.

⁵ Кант, в отличие от просветителей, в том числе Ж.-Ж. Руссо, показал, что гарантией разумного устройства человеческих дел является не природа, а культура.

⁶ Кант И. Сочинения: в 6 т. Т. 5. С. 458–459.

людей. Историческая ситуация, которая воссоздается в празднике и которая становится условием формирования экзистенциальной ситуации, в основе своей все та же – стремление к преодолению конечности бытия. Это содержание присутствует в равной степени в праздниках, посвященных и воскресению мифологических божеств, и в праздновании великих исторических свершений, получающем – через ежегодное воспроизведение – статус цикличности и «вписанности» в природное время. И в первых, и во вторых содержание общее – преодоление жизнью смерти, бытием – небытия.

Этим пониманием взаимосвязи природы и культуры отличаются труды, написанные уже за пределами классической философии. Осознание того, что необходимым моментом бытия является «действительная единственная переживаемость», осуществляется в границах «философии жизни», где вместо картезианского «я мыслю» постулируется дильте-евское «я переживаю», т. е. «живу». Акцентирование уникальности, «единственности», «однократности» человеческой жизни, характерное для «философии жизни», связывает его с тем философом, работа которого о Рабле стала поворотным событием в философии культуры¹. Для М. Бахтина становится основанием напряженного размышления антагонистически неразрешимое противостояние «культуры» и «жизни». Этот «конфликт современной культуры», к примеру, для Г. Зиммеля становится «трагедией культуры», как он и называет свою знаменитую статью². Для Бахтина же дилемма процессуальности жизни, вписанной в историю, и дискретности жизни с неповторимостью каждого из ее моментов является фактом естественным, не требующим специального доказательства. Возможно, именно это сочетание «историчности» и «жизненности» было впоследствии воплощено Бахтиным в работе о культуре Средневековья и Ренессанса с ее смеховым миром и празднично-ритуальной составляющей.

Возможно, именно поэтому к рассмотрению праздничного действия обращался и основоположник «философии жизни» Ф. Ницше, раскрывавший его содержание в ракурсе «истории» и «жизни», культуры и природы. В своем труде «Рождение Трагедии, или Эллинство и пессимизм» он выделил в греческой культуре два противодействующих начала – аполлоническое и дионисийское и показал, что их примирение осуществляется именно в ситуации праздничного действия. В честь победы Аполлона (бога Солнца, покровителя искусств, воплощающего гармонию и меру) над змеем Пифием устраивались Пифийские игры, где состязались арфисты и кифареды. Если Аполлон воплощал культурное состояние человека, то его возврат к природе, где отсутствуют культурные запреты и господствуют инстинкты, олицетворял бог Дионис, в честь которого устраивались буйные дионисийские оргии. Мир богов и мир титанов, мир совершенной гармонии и мир всеобъемлющей стихии жизни сошлись в искусстве трагедии, возрождающей миф о Дионисе. В трагедии в последний раз звучит музыка древнего мифа, воплощающего идею единства всего существующего и возможности «разрушения заклęcia индивидуации, как предчувствие вновь восстановленного единства»³. Ницше показал, что миф и ритуал – миф как форма переживания реальности и ритуал как воплощение этого переживания – составляют существо праздника.

¹ См.: Давыдов Ю. Н. Поздний Г. Зиммель и ранний М. Бахтин // Россия – Германия: Культурные связи, искусство, литература в первой половине XX века. М., 2000. С. 183–187.

² Зиммель Г. Понятие и трагедия культуры // Избранное. Т. 1. Философия культуры. М., 1996.

³ Ницше Ф. Соч.: в 2 т. Т. 1. М., 1990. С. 94.

Подобное содержание этой формы культуры в значительной степени обусловлено ее особыми пространственно-временными параметрами. Причем праздничное время лишается своих основных признаков – стабильности, устойчивости и выступает как гетерогенное, дискретное, локальное. Анизотропность, релятивность, неоднородность пространственно-временной протяженности – все это типично для архаического мышления и ярко проявляется в праздничном ритуале, где есть время, но нет эволюционного развития во времени, где есть ситуации, воспроизводимые в празднично-ритуальном действе, но нет их прорастания в будущее, где если и есть будущее, прошлое и настоящее, то они не образуют устойчивой последовательности и выступают как способные замещать друг друга¹.

Праздник относится к той сфере, которая определяется не инерцией исторического развития, но фактом подключения особого времени – по М. Бахтину, «времени случая», лежащего «в точках разрыва нормального хода событий, нормального жизненного причинного и целевого ряда»². В это время жизнь представляет, по меткому наблюдению автора, «отвердевшую структуру», пребывающую в «вечном теперь»³. В это время отсутствует то, что составляет суть движения – рождения и смерти, болезни и страдания, труд и заботы. Это – хрупкая и чрезвычайно непредсказуемая ситуация, связанная с прорывом сакрального времени во время обыденное, когда каждое немотивированное, неправильное действие может привести к неожиданным последствиям, в том числе к концу и пространства, и времени, чем и обусловлено наличие различных запретов, табу, которыми отличается любой праздничный ритуал. Иными словами, функция праздника – закрепить содержание времени, упрочить традицию, сохранить ту социально значимую информацию, которая воспроизводится праздничным ритуалом.

Однако понимать праздник только как форму поддержания традиции – значит существенно обеднить его содержание. Здесь согласуются мнения А. И. Мазаева и Э. С. Маркаряна, видевших в традиции универсальный механизм, который «благодаря селекции жизненного опыта, его аккумуляции и пространственно-временной трансмиссии позволяет достигать необходимой для существования социальных организмов стабильности», причем общая природа и функции форм традиции в прошлом и настоящем, механизмы их образования и замены остались в принципе теми же самими⁴. То есть воспроизводство устойчивых форм культуры всегда не только допускает, но предполагает их дополнение и трансформацию, а время «вечного настоящего» сочетается с временем истории, когда человек ослабляет в себе «напряженное, направленное в будущее ощущение заботы или какого-либо инструментально-практического целеполагания»⁵. Сочетание статики и динамики содержания праздника связаны с его двойственной природой и внутренней противоречивостью, где праздник, «будучи одним из факторов равновесия социальной жизни, при всем том играл в реальной истории и прямо противоположную роль, реализуя свою собственную идею вечного обновления жизни»⁶.

¹ Леви-Брюль Л. Первобытная мифология. // Миф. Сказка. Эпос. Екатеринбург, 1997. С. 30–38.

² Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. М., 1975. С. 245, 249.

³ Мазаев А. И. Праздник как социально-художественное явление. С. 88.

⁴ Маркарян Э. С. Узловые проблемы теории культурной традиции // Советская этнография. 1981. № 2. С. 87.

⁵ Мазаев А. И. Праздник как социально-художественное явление. С. 88.

⁶ Там же. С. 32.

Особенности праздничной культуры: от М. Бахтина – до Й. Хейзинги

Ранее рассмотренные определения праздника непосредственно сопрягаются еще с одним концептуальным подходом, обоснованным в работах Й. Хейзинги, где культура рассматривается «как функция игры»¹. Это определяется особым набором характеристик игры = праздника: наличие определенных пространства и времени; соотносённость не с «миром материальной пользы», а с «миром идеалов»; получение удовлетворения в «избыточной форме»; возможность «включать в свою жизнь радости других людей»; передавать «опыт культуры предшествующих поколений»².

Хейзинга утверждает: игра есть «добровольное действие либо занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам с целью, заключенной в нем самом, сопровождаемое чувством напряжения и радости, а также сознанием «иного бытия», нежели обыденная жизнь»³. «Праздник есть свободная жизнедеятельность, протекающая в чувственно обозримых границах места и времени»⁴, – вторит голландскому ученому отечественный исследователь. «Игра не есть задание, она протекает в свободное время»⁵, игра есть «интермеццо повседневной жизни, занятие во время отдыха и ради отдыха»⁶ – подчеркивает автор *Homo Ludens*. «Праздник есть антитеза будней с их трудом и заботами; это проявление особой, празднично-свободной жизни, отличной от жизни будничной, каждодневной», – утверждается в исследовании о празднике. Полностью этот диалог завершается определением А. И. Мазаевым праздника как жизни, оформленной «игровым образом» и уподобляющей себя искусству; «искусство – это как бы игра в жизнь, никогда не идентифицирующая своих результатов с действительностью»⁷. Представляется, что подобное сходство позиций двух ученых, принадлежащих к разным научным школам и придерживающихся различных методологических установок, есть следствие объективности сделанных ими наблюдений и обоснованности этими наблюдениями их выводов. В этом и состоит комплексность подхода, доминирующего в книге, где различные аспекты праздничной культуры вызывают необходимость анализа этой многоплановой реальности с разных исследовательских позиций.

Социальный потенциал праздника как формы эффективного управления общественным сознанием проявляется в советских празднествах 1920–1930-х гг. В это время агональный дух масс был настолько велик, что праздник воспринимался как всенародное действие, где утрачивалось различие между митингом и спектаклем, карнавалом и шествием, инсценировкой и демонстрацией. Праздничные манифестации становились не только «празднеством-юбилеем, это был смотр сил»: в колоннах несли таблицы с лозунгами и красочными диаграммами, везли станки, выпускавшие продукцию (например, листовки с печатного станка), которую тут же раздавали людям, демонстрировали модели новых изделий – телефонных аппаратов, карандашей, ручек, катушек. Особое внимание привлека-

¹ Хейзинга Й. *Homo Ludens*. Человек играющий. М., 1992.

² Там же. С. 9–11.

³ Там же. С. 41.

⁴ Мазаев А. И. Праздник как социально-художественное явление. С. 11.

⁵ Хейзинга Й. *Homo Ludens*. Человек играющий. С. 18.

⁶ Там же. С. 19.

⁷ Мазаев А. И. Праздник как социально-художественное явление. С. 171.

ли сложные декоративные установки на грузовиках, представлявшие макеты целых заводов и фабрик, паровозов и пароходов, жилых и общественных зданий. Сочетание политической сатиры и производственной тематики часто воплощалось в метафорических формах – галоше завода «Треугольник», в которой сидели представители Антанты, сапог фабрики «Скороход», под каблуком которого извивался буржуй, молот советской кооперации, ударявший по частному торговцу «Нэпорылову»¹. Все композиции были предельно понятны, они вызвали бурную реакцию участников шествия, на звучащие с подмостков реплики тут же следовали комментарии, дополнения, шутки подхватывались, завязывались импровизированные диалоги.

Именно в это время установка на массовость восприятия вызвала развитие таких форм эстетического освоения действительности, как массовые действия. Их основной идеей было вовлечение в акт творения искусства наибольшего числа людей, что позволяло человеку, несмотря на массовую форму этих мероприятий, выступать не только как их активному участнику, но в полной мере как их творцу. Истоки театрально-музыкального жанра массовых действий восходят к празднествам времен Французской революции, а также опираются и на балаганно-ярмарочную эстетику русских народных празднеств XIX в. с их цирковыми и аллегорическими формами, с сатирическими интермедиями, акробатическими номерами, гротескными зрелищами и «крупноформатной» игрой актеров. В недрах этих празднеств рождались черты новой концепции искусства и использовались иные средства выражения. Главной эстетической доктриной нового празднества становится соответствие условного театрального мира (образ будущего) миру реальному, что предполагает стирание граней между зрителем и актером, максимальное приближение сценического пространства и времени реально существующему, когда зритель превращается из пассивного наблюдателя в активного участника митинга или манифестации. В этих мистериях задействовались огромные людские ресурсы – например, поставленный Н. Евреиновым в Петрограде в 1920 г. спектакль «Взятие Зимнего дворца» потребовал участия десяти тысяч статистов и ста тысяч зрителей, а эмоциональное его воздействие было таково, что в некоторые моменты представления возникала опасность контрреволюционного мятежа.

Одновременно авангардом была выдвинута фундаментальная концепция создания Нового Человека, слившегося с массой и сознательно подчиняющего ей свою психологию и индивидуальность. Это образ, представленный в антиутопиях Е. Замятина, Дж. Оруэлла, О. Хаксли, основными проявлениями которого становятся коллективистская психология, оптимистический настрой, стремление «слиться с массой», заинтересованность в общественном, а не личном, наконец, молодость. Подобная установка на массовость восприятия и вызвала расцвет таких художественных направлений, как конструктивизм, и рождение таких жанров искусства, как массовые действия. Этот термин в применении к искусству означал радикальную перестройку его средствами не только социальной жизни, но и психики человека, а всю эстетику в связи с этим предлагалось заменить «учением об искусстве как средстве эмоционально-организующего воздействия на психику в связи с задачами классовой борьбы».

¹ Агитационно-массовое искусство. Оформление празднеств. М., 1984. С. 28–29.

Конечно, формы, которые использовались революционным искусством, не были им рождены. Традиция праздничных шествий присутствовала и в античной культуре, широко ее практиковали и средневековые цеховые общины, где также обыгрывались орудия и процессы труда. Практика осмеяния была излюбленной в народных средневековых процессиях, причем подобная карнавализация, как это показал еще М. Бахтин, служила гармонизации отношений. Часто она становилась – как, например, в процессии, именуемой «Пляской Смерти», – способом изживания страха и снятия социального напряжения. Важно, что эти формы воспроизводили структуры традиционных ритуалов, где человек оказывался инкорпорированным в ситуацию праздничного действия, как некогда он оказывался включенным в ситуацию обрядового действия. Обряд тем и отличается от зрелища, что человек не может остаться вне его, не может отказаться в нем участвовать, ибо это будет означать отчуждение от общины, неприятие ее «священной истории», отказ от участи быть ее неотделимой частью.

«Праздник» – vs – «зрелище»: соотношение сакрального и профанного

Представляется, что возможность примирения в человеке частного и всеобщего, природного и культурного, профанного и сакрального – одна из функций празднично-обрядового действия. Именно в границах определенного пространства и времени становится возможной реставрация той ситуации, когда человек обретает способность ощутить свое собственное бытие и бытие других людей, свою причастность к их бытию и радость от осознания этой причастности. В этой ситуации человек получает возможность выхода за пределы своего частного существования и осознания границ своего бытия. Возможность поворота к бытию определяется нацеленностью одновременно на прошлое и на будущее, в соединении которых достигается подлинное настоящее. Здесь целостность мира, смысл бытия и темпоральные структуры оказываются неразрывно связанными, наиболее же существенными характеристиками бытия становятся его конечность и временность. То, что продуцирует эта праздничная игра, и становится временем человеческого существования, образующего такие структуры человеческой экзистенции, где человек обретает способность выйти за пределы обыденной бытийности. Разворачивание подобной экзистенциальной ситуации может быть спровоцировано самыми различными обстоятельствами, имеющими особую природу и причинную обусловленность. Однако культура выработала целый ряд форм, в структуру которых подобные составляющие заложены изначально. Одной из них является праздник.

Именно поэтому можно говорить о празднике как антитезе зрелища. В первом – участие, переживание, активное действие, во втором – со-участие, со-переживание, сопричастное наблюдение. В первом – особый «дионисийский» характер момента, воплощающий избыток творческих сил и продуцирующий своеобразную агональную энергию. Во втором – «царство мертвой тождественности». О значении, которое придавал в своем труде сам автор мысли о противоположности празднества и зрелища, можно судить по тому, что этим тезисом завершается каждая из двух частей книги¹.

¹ Мазаев А. И. Праздник как социально-художественное явление. С. 177, 380.

Кстати, если говорить о советских ритуалах, то их – именно по степени включенности участников – можно рассматривать либо как праздники, либо как зрелища. Здесь можно вспомнить одну из последних работ С. Жижека¹, где он сопоставляет «Взятие Зимнего дворца» Н. Евреинова и сталинские парады как явления, находящиеся на разных смысловых уровнях. Аналогичным образом описывал в 1921 г. эти явления и В. Шкловский, видевший в массовых представлениях проявление «жизни», а в парадах, маскарадах, драматических кружках – бегство от трудной действительности в иллюзорный мир, психоз, мечту «селенита о конечностях»². Иными словами, праздник противопоставит зрелищу уже потому, что в нем человек соприкасается с миром не посредством единственного «полезного для коллектива щупальца селенита», о котором писал Г. Уэллс, а открывается полностью для общения с другими и со всем обществом, сохраняя при этом собственную индивидуальность.

Данная идея чрезвычайно важна, так как она становится ключом к пониманию тех тенденций в культуре, которые доминируют в XXI в. Содержание этих тенденций состоит в утрате праздником своих основополагающих констант – локального пространства и времени. Утрата праздником ситуативности, размывание его содержания, его растворение в иных формах культуры, таких как политика, идеология, искусство, наука, даже право и религия, стало возможным благодаря массовизации культуры. Й. Хейзинга этот феномен смещения игры и серьезного действия назвал «пуэрилизмом» – «ребячеством», утратой культурой лучшего из своего содержания. В этой ситуации, по мнению нидерландского ученого, «о благородном диалоге в том смысле, который придавал этому слову Аристотель... едва ли можно говорить: совершенно бесплодное умение, которое не обогащает душу»³. Вследствие распространения процессов массовизации в современной культуре праздник начал утрачивать константу агональности, превращаясь в зрелище. Ведущим стал образный метод рефлексии с его приоритетом визуального над словесным, подсознательного над сознательным, отказом от рационализма и следования установленным формам. В рамках этой культуры приобрели огромное значение новые смысловые коннотации, заимствованные из повседневной жизни. В данном контексте человек начал выступать прежде всего в рамках той размерности, которая задается его соматическим, природным комплексом, где *Homo Culturalis* уступает место *Homo Somaticos* или *Homo Naturalis*. Массовая культура в современном обществе получила определенную легитимность, а реабилитация массовости стала достаточно принципиальным направлением философского дискурса, актуализировавшего проблемы воздействия на массовое сознание и формирования массовых эстетических вкусов.

Праздник в ситуации доминирования массовой культуры начал выступать как феномен, способствующий превращению человека в «гедонистическое анонимное тело». Сейчас стало очевидным, что массовая культура гораздо шире массового искусства,

¹ Жижек С. 13 опытов о Ленине. М., 2004. С. 117.

² Шкловский В. Драма и массовые представления // Шкловский В. Гамбургский счет. М., 1990. С. 86.

³ Цит. По: Аверинцев С.С. Культурология Йохана Хейзинги // Вопросы философии. 1963. № 3. С. 172.

что она действительно охватывает все стороны развития культуры в целом, позволяя говорить о масскультовой индустрии, образовании, информации, политических движениях, идеологии, мифологии и религии, моде, образе жизни и поведения, интеллектуальном и эстетическом досуге¹. При этом праздник (в форме шествия, митинга, политической акции) используется системой государственной пропаганды и идеологии как средство формирования особым образом настроенного сознания и манипуляции им в интересах правящих элит. Праздник, адаптированный под режим детского и подросткового восприятия и редуцирующий массив подлинного знания к упрощенным схемам и представлениям (праздник букваря, первой книги, путешествий, зимы, первого и последнего звонка, различные дни культуры иных стран и проч.), становится неотъемлемым атрибутом массовой общеобразовательной школы. Праздник пронизывает всю индустрию развлечений, эстетического и интеллектуального досуга, включая «культурный» туризм, коллекционирование, художественную самодеятельность, интеллектуальные игры, викторины, спорт, развлекательные учреждения – клубы, дискотеки, бары, а также все, связанное со сферой потребления, – рекламу, моду, имиджмейкерство, – формируя поверхностный, «праздничный», «легкий» стиль жизни и модели поведения².

Подобное растворение праздника в стихии повседневной жизни является процессом достаточно опасным – следствием этого становится нарушение особого социального и культурного ритма, задаваемого чередованием времени праздников и будней, обесценивание и обесмысливание самой праздничной ситуации³ и изъятие из ее структуры сверхценного архетипического содержания. Это в свою очередь неизбежно приводит к разрушению исторического и ценностного сознания человека и его исключению как из темпоральных – горизонтальных – координат, так и из вертикальных – ценностных. О стремлении к преодолению данной ситуации свидетельствует то, что в современной культуре все большей значимостью начинают обладать различные художественные практики акционизма, направленные на включение в социальную и эстетическую жизнь подлинно праздничной стихии. Сегодня становится очевидно, что гармоничное развитие общества и культуры невозможно без органичного функционирования в их границах той формы – формы праздника, в которой воплощен подлинный дух соперничества и игры, дух радости и торжества, дух творчества и свободы.

¹ См.: Флиер А. Я. Массовая культура и ее социальные функции // *Общественные науки и современность*. 1998. № 6. С. 138–148; Астафьева О. Н. Массовая культура // *Глобалистика*. Энциклопедия. М.: Диалог, Радуга, 2003. С. 541–546.

² Флиер А. Я. Массовая культура и ее социальные функции.

³ Достаточно вспомнить День св. Валентина или Хэллоуин, чуждые отечественной культурной традиции. Однако сегодня многим россиянам остается чуждым содержание и ноябрьского Дня народного единства, июньского Дня независимости России, декабрьского Дня Конституции РФ. Даже названия этих праздников многие вспоминают с трудом.

Влияние культуры развлечения на процесс воспитания

М. Н. Большаков

Процесс воспитания детей постоянно обновляется и корректируется. К сожалению, не всегда в лучшую сторону. Если сделать небольшой экскурс в прошлое и проследить, как менялся этот процесс, хотя бы на протяжении двух веков, то можно заметить большие изменения. Если раньше, в семьях было нормой четыре-пять детей, то сейчас норма один-два ребенка, а семья, в которой три ребенка считается многодетной. Развитие инфраструктуры и технического прогресса имеет как положительные, так и отрицательные последствия. Население планеты все больше переселяется и концентрируется в мегаполисах, где оно, с одной стороны, обеспечивается всем необходимым, но с другой – становится зависимым и уязвимым. В случае какого-либо катаклизма люди в таких городах становятся заложниками всех этих удобств и не способны обеспечить себя и свою семью вне города.

Дети, выросшие в больших городах, вырастают изнеженными, часто не способны к труду и не ценят его. Им сложно понять, сколько вложено труда в выращивание и производство хлеба, овощей и других продуктов, которые в изобилии лежат на прилавках магазинов. А всего век назад, дети к десяти годам умели делать достаточно внушительный список дел. Например: принести воды из колодца, принести дров, очищать и топить печь. Варить каши, печь блины, готовить овощи. Накрывать на стол, мыть посуду, убираться в доме. Прясть, ткать, вышивать, вязать, стирать и полоскать белье. Кормить и поить ежедневно всех домашних животных, доить корову. Сажать, полоть и поливать огород. Собирать в лесу ягоды, грибы и травы, ловить рыбу. В их обязанности входило следить и нянчиться со своими младшими братьями и сестрами. Сейчас многие дети порой не в состоянии занять себя. Со всех сторон льется реклама и различные предложения по организации и проведению уик-эндов и дней рождений. Родители все чаще обращаются к услугам аниматоров, компаний по организации праздников, тем самым не давая шанса детям реализовать собственное воображение. Кругом удобства и сервис. За водой ходить не нужно, печь топить – необходимости нет, посуда моется в посудомоечной машине, белье стирается в стиральной машине. Но что кроется за всеми этими благами цивилизации, что происходит с нашими детьми, с нашим будущим?

Дети отучаются познавать этот мир. Они ждут, когда кто-то придет и займет их чем-то, развеселит. Им стало сложно сконцентрироваться, просидеть на уроке 45 минут, занимаясь важным делом – обучением, своим образованием. Каких-то 20–30 лет назад у детей редко возникали вопросы об обучении, для чего им нужно изучать тот или иной предмет, для чего нужно напрягать свою память. А сейчас даже систему образования приходится подстраивать под игровую форму, иначе детям становится грустно и не интересно. А ведь ни для кого не секрет, что без скучного и на первый взгляд бессмысленного заучивания материала порой не обойтись. И дело не в самой информации, а в процессе, в тренировке мозга в способности запоминать, усваивать и систематизировать. Делая все за ребенка, оберегая от всего, сдувая с него пылинки, родители отодвигают процесс взросления и становления. Дети очень быстро к этому привыкают и начинают требовать еще

больше, перестают вообще что-либо делать. А ведь в жизни приходится не только играть и веселиться, но и решать сложные, необходимые, но порой неинтересные задачи. Обучаясь и потребляя лишь готовое, требуя все больших развлечений, насыщаясь, ребята быстро теряют интерес ко всему происходящему. Даже школьные программы сокращаются и упрощаются, детей отучают мыслить неординарно и креативно, подгоняют под определенные навязанные рамки и стереотипы. Все это ведет к деградации.

Многие профессии ликвидируют как ненужные. Тяжелый человеческий труд заменяется машинами и компьютерами. Экологическая обстановка должна улучшаться в связи с новыми разработками и технологиями, но она только ухудшается. По логике, люди должны жить лучше, но этого не происходит. Многим приходится работать внеурочно, а порой и на нескольких работах, чтобы хоть как-то свести концы с концами. В мире ежедневно много людей и детей умирает от голода и холода. Если раньше в старших классах были так называемые учебно-профессиональные курсы, где каждый мог выбрать и попробовать себя в какой-либо понравившейся профессии, то сейчас это не доступно, такая система образования разрушена. Люди вынуждены работать там, где платят, а не в чем есть призвание. А если сюда еще добавить внешние факторы, такие как экологическая и медико-биологическая обстановки, подмена ценностей, то ситуация становится еще печальнее.

Однако наряду со спадом общего уровня образования, появляются очень одаренные и продвинутые дети, исполнительский уровень которых раньше был очень редким явлением. А сейчас таких ребятшек, не по годам сознательных, все больше и больше. С раннего возраста они знают, чего хотят, не боятся ни препятствий, ни трудностей. Обладают большой ответственностью и самоорганизацией. Показывают пример не только своим сверстникам, но и более старшему поколению. Возможно, на примере таких детей будет правильно, как можно раньше начинать объяснять всем остальным, что жизнь – это не только игра и развлечения, что нужно стремиться познавать этот мир, не боясь совершать ошибки, умея над ними работать, исправлять и не допускать в будущем. Что ценность человека заключается в том, что он знает и умеет делать, а не в том, сколько и чего он купил, во внешних проявлениях социального статуса. Что благодаря труду и собственным усилиям человек развивается и организует окружающее пространство, эволюционирует. Что причина недовольства текущим состоянием дел заключается в самом человеке, а не в окружающих его людях и внешних факторах.

Сейчас многое нацелено на то, чтобы люди как можно больше потребляли, как можно больше выполняли часто никому не нужную работу, меньше читали, изучали, занимались саморазвитием, искали смысл своего появления в этом мире. Кто-то решает за нас эти важные задачи и часто не на благо нашей цивилизации. Чем раньше наши дети это поймут, тем быстрее будет меняться наш мир – в сторону разума и осознания.

Субкультуры и молодежные сцены: попытка типологии

А. А. Мордасов

Какие процессы связаны с самоопределением, самодеятельностью, саморазвитием человека в обновляющемся общественном пространстве?

В XX в. наметились очевидные направления и течения развития общества, которые создают условия для неомифологизации общественного сознания, мифотворчества, реконструкции или моделирования обрядовых систем. Человечество возвращается к истокам?

Еще в трудах Х. Ортега-и-Гассета, А. Шпенглера, Э. Тоффлера уже в начале XX в. были отмечены две на первый взгляд взаимоисключающие тенденции развития западной модели цивилизации. С одной стороны, массовая культура нивелирует, стандартизирует, унифицирует нормы нравственности и этики, нормы поведения и вкусы, с другой стороны – отмечается серьезное расслоение, специализация и новое структурирование социокультурных отношений в обществе.

«Технологически развитые общества, далекие от того, чтобы быть однообразными и монотонными, подобны сотам с весьма колоритными группировками – хиппи и любители старых автомобилей, теософы и фаны “летающих тарелок”, аквалангисты и парашютисты, гомосексуалы, компьютерщики, вегетарианцы, спортсмены, занимающиеся бодибилдингом, и “Черные мусульмане”.

Сегодня сокрушительные удары супериндустриальной революции буквально раскалывают общество. У нас увеличивается число этих социальных анклавов, групп и мини-культур почти так же, как число моделей автомобиля. Те же самые дестандартизирующие силы, которые создают больший индивидуальный выбор продуктов и произведений культуры, дестандартизируют и наши социальные структуры. Действительно, мы живем во время “субкультурного взрыва”»¹.

Так констатировал ситуацию Э. Тоффлер уже в 1970 г. Если не взрыв, то по крайней мере его последствия мы ощущаем и сегодня.

Публикации относительно молодежной культуры, отмечает Т. Б. Щепанская, появились еще в 1930-е гг., однако всплеск интереса к этому феномену связан с протестными движениями конца 1950–1960-х гг. В то время подобные явления определялись в терминах «контркультуры». Отказ молодежи от традиционных культурных ценностей и способов организации жизни трактовался как отказ от всякой культуры вообще, как ее разрушение, неприятие самого существования культуры, как системы регуляции и организации поведения.

Сегодня общепринятым стало определение *молодежная субкультура*, которое несколько изменило свой первоначальный смысл. Частица *суб-* означает подсистему более широкой культурной общности, указывает на своеобразие норм и ценностей, символики и атрибутики молодежных сообществ.

¹ Тоффлер Э. Шок будущего. М.: АСТ, 2002. С. 309.

*«Отличие субкультур видят в том, что они неспособны к полностью автономному самовоспроизводству, используют коды своей культуры, из которого заимствуют символы, несколько их трансформируя или перекодируя. Каждая из субкультур определяет себя прежде всего **по отношению** к Культуре (господствующей, общепринятой, материнской и т. п.), противопоставляя ей свои нормы и ценности...»¹*

В исторических исследованиях Ю. Лотмана, Н. Хренова указывается на наличие субкультур в российской действительности уже в XVIII – XIX вв., к которым относят, дворянскую, купеческую, крестьянскую, студенческую, мещанскую, городскую культуры. В западном социуме, вероятно, можно вспомнить яркие субкультурные явления, такие как рыцарство, цеховые корпорации Средневековья, «богему», «дэндизм».

Нельзя недооценить важности подобных процессов. Поскольку мы все находимся в большой мере под влиянием, наши личности формируются под воздействием субкультур, которые мы выбираем сознательно или неосознанно, чтобы идентифицировать себя.

Субкультуры возникают и структурируются, может быть, прежде всего в сфере трудовой деятельности. Множество субкультур возникает вокруг профессий. Специализация порождает все большее разнообразие субкультур. Специализация означает движение от единообразия. Это касается производства, научной деятельности, бизнеса. Возникновение понятия *корпоративной культуры* – попытка научного осмысления в том числе процессов размножения субкультур.

В последнее время больше распространение среди молодежи получили сообщества, образованные на интересах совместного досуга.

Для описания такого разнообразия? кроме термина *субкультуры* существуют и другие. Широкую популярность завоевала, например, концепция *«жизненных стилей»*, которая акцентирует прежде всего особенности стратегий потребления, характерные для тех или иных общественных групп. Обнаруживается связь этих стратегий с мировоззрением и идеологическими факторами, подчеркивается символическая природа потребления и в целом образа жизни.

Наиболее известные молодежные «стили жизни» конца 1960-х гг. колеблются от Че Гевары до Уильяма Бакли, от Боба Дилана и Джоан Баэз до Роберта Кеннеди. Круг интересов современных тинейджеров наполнен героями. Поклонники и последователи формируют огромный диапазон доступных культов.

Современное общество формирует разнообразные сообщества (не только молодежные) на основе различных признаков, начиная от политических, заканчивая «прикольными». Опираясь на выводы В. Полосина в книге «Миф. Религия. Государство»² и исследования Т. Щепанской, результаты социологических исследований, проведенных в начале XXI в., предлагаем составить системный свод субкультурных образований. Попытку типологии можно представить в виде таблицы (табл. 4.1).

¹ Щепанская Т. Б. Система: тексты и традиции субкультуры. М.: ОГИ, 2004. С. 28.

² Полосин В. Миф. Религия. Государство. М.: Ладомир, 1999. 440 с.

Молодежные субкультуры начала XXI в.

№ п/п	Признаки объединения	Подструктуры		Примеры
1	Политические	<i>Официальные</i>		«Наши» «Идущие вместе»
		<i>Радикальные</i>		Зеленые, террористы Анархисты: антиглобализм НБП (лимоновцы) и др.
2	Общекультурные	<i>Возрастные</i>		Тинейджеры «Кому за 30» Пенсионеры
		<i>Семейно-половые</i>	Традиционные	Брачные кланы Одинокие матери Одинокие отцы, нудисты
			Нетрадиционные	Гейкультура Лесбикультура Чайлдфри
		<i>Профессиональные</i>		Дальнобойщики Военные и др.
				Рыбаки Охотники
		<i>Досуг и хобби</i>	Экстрим	Серфингисты Скейтборд Брейкданс Фристайл
			Реконструкция	Рыцарство Военно-исторические клубы
			Коллекционисты	Яхты Табак (трубки) Виноделы
			Музыка	Рокеры РЭП Этника
		3	Религиозные	<i>Неоязычество</i>
<i>Движения и учения</i>				Сатанизм, Раста Телемизм «Аль-Каида» и др.
<i>Фундаментализм</i>				Вахабизм, толибы Секты Братства
4	Национальные	<i>Диаспоры</i>		Еврейская в Нью-Йорке Русская в США Чеченская в Москве и пр.
		<i>Расизм</i>		Ку-Клус-Клан Фашисты (нацисты)

№ п/п	Признаки объединения	Подструктуры		Примеры
5	«Асоциальные»	<i>Преступные</i>		Бригады Группировки: люберы, скинхеды
		<i>«Изгой»</i>		Гопники Беспризорники Бомжи
		<i>Исследователи</i>		Диггеры Кладоискатели Черные археологи
		<i>Фанаты (фаны)</i>	Спортивные (ультрас, торсида, тиффози)	«Спартакowцы», «динамовцы», «армейцы» (ЦСКА)
Музыкальные	«Филиппки» «Пугачевцы» «Баски»			
6	«Стиль жизни»	Элитарные	Исторические	Дэнди Богема
			Современные	Хиппи (битники) Яппи Байкеры Вегетарианцы (веганы)
		«Ролевики» (ролевые игры)	Исторические	Толкинисты, готы, кельты, Индеанисты, викинги
			Авангардные	Фаршинг, «Е-game», Мегапрятки, Трешмоб, АOUW
7	«Сетевые» (Интернет)			Хакеры ФИДОшники «Превед Медвед» Посткроссинг
8	Прикольные			«Митьки» Мамудизм «Лучи Чучке»

Так было и есть, но... Идет дальнейшая обработка фактов и событий реальной жизни. Появляются издания Дм. Десятерика («Альтернативная культура», с 2005), В. Козлова («Реальная культура: от Альтернативы до Эмо», 2009) и др. Но и они уже устаревают и не соответствуют картине последних лет.

Обратимся к результатам трехлетней социологической работы Центра молодежных исследований НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге. Изучались так называемые «*молодежные культурные сцены*» в городах России. Один из первых выводов (данные 2018 г.), что молодежь массово включена в субкультурные группы, движения и инициативы (порядка 70–75 %). Руководитель Центра Елена Омельченко отмечает, что «классические субкультуры, к которым можно отнести готы, эмо, граффитистов, панков, скинхедов, ушли в маргинальный сектор. Молодежь в целом живет уже другими ценностями и объединяется по другим принципам...» Для молодежи, по мнению исследователей, актуален разговор о гражданственности, об ответственности в разных ее

проявлениях «от ответственности за свое здоровье и физическое состояние до ответственности за других людей и их будущее». При этом наблюдается, как новые *солидарности* причудливо смешиваются, заимствуют практики самоопределения классических субкультур и возможности интернет-пространства.

«Проективный словарь гуманитарных наук», составленный философом и культурологом М. Н. Эпштейном, предполагает развитие *новой терминологии*, отражающей культурно-социальные процессы XXI в. и методы интеллектуального творчества. Его размышления и предположения расширяют горизонт, указывают направления и тренды.

Молодежь в движении. Она интересуется всем и сразу! От интеллектуальных игр и современных причесок, до иностранных языков и буддизма, от работы мозга и хайпа в YouTube до философии Льва Толстого и классической оперы и так далее... В поиске новой терминологии для обозначения актуальных процессов М. Эпштейн напоминает «старый-новый» термин – КО-МОС. Веселое шествие, праздничная толпа, идущая с песнями и плясками (от этой греческой основы произошла «комедия»). Но философ предлагает нам современную расшифровку: *«динамическое сообщество, не закрепленное никаким формальным уставом и стабильным составом, свободно меняющее своих участников и вместе с тем объединенное общим духом, кругом интересов»*¹. В данном случае не пугает отсутствие регулярного места и времени встреч. Не напоминают ли они (такие динамические сообщества) обновленные субкультуры, молодежные культурные сцены, которые изучаются социологами. Сложность изучения проблемы в активном динамическом состоянии. Как продолжает М. Эпштейн, *«это импровизационная форма социальности, своего рода “тусовка”, но профессионально ориентированная – творческий рой, художественная стая, мыслящий улей»*. Они готовы к любым формам неформального сотрудничества... Надо только соблюдать границы и учитывать правила. В том числе Культуры, о чем говорили еще в середине XX в.

Да, современная молодежь – «дети гаджетов». Но... Они учатся, читают, слушают, смотрят, танцуют и поют, посещают «квартирники» и оценивают новых блогеров и рэперов, они занимаются спортом и обсуждают диеты, «сидят» в поисковиках и пытаются обработать информационное поле, они... комос! *«Это хоровое начало в культуре, – продолжает М. Эпштейн, – притом, что внутри хора идет непрерывная спевка, подбор и разделение голосов»*. Он переливается, растекается, представляя *«дух культуры в его открытости, свободном дыхании»*. Изучение этого явления позволяет находиться в постоянном поиске новых образовательных форм и проективной деятельности.

¹ Эпштейн М. Н. Проективный словарь гуманитарных наук. М.: Новое литературное обозрение, 2017. 616 с.

Творчество как фактор духовного роста личности

А. В. Николаева

«Среди множества катастроф, которыми славен и угрожает нам XX век, одной из главных и часто скрытой от глаз является антропологическая катастрофа, проявляющаяся совсем не в таких экзотических событиях, как столкновение Земли с астероидом, и не в истощении ее естественных ресурсов или чрезмерном росте населения, и даже не в экологической или ядерной трагедии... события, происходящие с самим человеком... нечто жизненно важное может необратимо в нем сломаться...»¹

Как же быть? Что же сделать для того, чтобы это жизненно-важное в человеке не сломалось, а только укрепилось, росло, «заражая» все человечество этой способностью – жить. И не просто существовать, а развиваться духовно, жить духовной жизнью.

Живой человек с душой выпал у нас из виду, а с ним вместе и тот духовный фундамент, на котором должны строиться и гуманистическое мировоззрение, и процессы саморазвития личности. Как говорил А. Блок, «нам нужна вся душа, все житейское, весь человек».

По мысли М. К. Мамардашвили, человек не создан природой. Человек создается и будет создаваться пока существует мир, ибо мир также находится в постоянном становлении.

В последние годы издается множество литературы, той, которую по определенным причинам мы не могли видеть ранее. Особенно это касается русских философов XX в. Все их произведения пронизаны духом гуманизма, человеколюбием, верой в справедливость. Читая эти творения, вольно или невольно соприкасаешься с духовным миром их творца, с его душой. Возникает вопрос, почему же соглашаясь с каждой фразой писателя, ощущая простоту мысли, ты не смог прийти к ней сам, не смог ее открыть. Что кроется за понятиями *дух*, *душа*, *духовное*, на которых акцентирует наше внимание автор.

Попробуем в этом разобраться. У каждого человека есть душа, и не имеет значения, какой это человек – «плохой» или «хороший», «добрый» или «злой», – он ее имеет. Мы не знаем, где она находится, хотя предполагаем, когда говорим, что «душа болит». Ученые якобы даже взвесили ее и знают числовое определение массы души. Но, по сути, это ничего не меняет. Душа есть!

Душа, как говорили еще многие греки (греч. *психея*), – это психический мир человека, его переживания, настроения, чувства, т. е. совокупность характерных свойств, черт, присущих личности, одним словом, характер человека. Но человек ведь живет, дышит, развивается. Также и душа «дышит» и «растет», потому что она имеет дух, т. е. психические возможности, сознание, мышление. От того, какой дух, как воспринимает и понимает окружающую действительность человек, как отражается в его мозге объективная действительность, способен ли он делать умозаключения, формируются его политические и философские взгляды, религиозные, художественные и прочие воззрения. Это определяет внутреннее состояние и моральную сторону человека.

¹ Мамардашвили М. К. Сознание и цивилизация // Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М., 1990. С. 23

Все вышесказанное и есть духовный мир человека, формирующий его нравственное содержание. А отсюда рождаются духовные интересы, духовные запросы, духовные силы и духовная близость. Благодаря человеческой деятельности, этот «снежный ком» обрастает духовностью, открывающей интеллектуальную природу, сущность человека.

Благодаря человеческой деятельности духовные запросы и духовность расширяют рамки интеллектуальности и нравственно-этические стороны человека.

Глубокая взаимосвязь понятий приводит нас к мысли: чем богаче духовность, т. е. интеллектуальная природа, тем чутче душа. У человека, имеющего определённый жизненный духовный опыт, душа переживает и чувствует значительно ярче и глубже, чем у человека, который неспособен к осмысленному мышлению.

Истинная духовность предполагает нравственно-бескорыстное отношение к действительности, которая охватывает любую форму человеческой деятельности.

Подтверждение этих выводов мы находим в работах русского философа-идеалиста Николая Онуфриевича Лосского (1870–1965)¹, который сконструировал картину совершенствования человека. Он пишет о том, что душа должна питаться духом, тело должно жить душой. Отвратившись от Бога, дух вместо того, чтобы давать пищу душе, начинает жить за счет души, питается ее сущностью (тем, что мы обычно называем духовными ценностями), душа в свою очередь начинает жить жизнью тела – таково происхождение страстей; наконец, тело, вынужденное искать себе пищу вовне, находит в итоге смерть и в прямом и переносном значении. Основой всего мира ценностей Лосский признавал Царство Божие и Бога как сверхценности: эти абсолютные ценности даны через духовное озарение, без них реальная нравственная жизнь людей не может обойтись. Общество, в котором исчезают представления об абсолютных ценностях, становится бездуховным и безнравственным, в нем растут преступность, хаос, оскудение внутреннего мира человека. Человеческому духу необходим катарсис – очищение, возрождение, как телу горячий душ. Ведь духовное оскудение жаждет остроты впечатлений, равно как слезливая сентиментальность – жестокости и наслаждения мучительством. «Иисус Христос мог родиться сколько угодно много раз, но если в один прекрасный день он не родится в тебе, ты погиб», – пишет М. К. Мамардашвили. Необходимо будить в себе духовное начало, укреплять свой дух колоссальной внутренней работой, т. е. деятельностью. Каждый человек может идти только сам в своем духовном опыте, который приведет его к поступкам. «Ни жить, ни творить за других нельзя. Жить и творить должен каждый сам», – так писал И. А. Ильин.

Процесс движения всех субъектов к добру – это есть нравственный прогресс, процесс духовного становления личности. Но это возможно только в том случае, если человек не ждёт «организованного счастья» (термин Мамардашвили), если он пытается каждый свой поступок оценить и, главное, осознать и осмыслить. А это нелегко, этому нужно учиться. Привыкнуть нетрудно ко всему, и серьезность, болезненность, слабость, лень быстро могут превратиться в «нормальное явление».

Путь к интеллектуальной природе, к духовности, идет через мышление и осознание. Как же должен человек воспринимать, понимать и осмысливать окружающий его мир, чтобы найти этот путь?

¹ Лосский Н. О. Избранное. М., 1991. 580 с.

Как только человек появился на свет, он охвачен многообразием мира. Как только он начинает осознавать себя в этом мире, ему предстоит тяжелый путь выбора, в котором приобретаетась необходимая, помогающая стать Человеком. По общепринятому мнению, жизнь человека можно условно разделить на три этапа.

Первый – это этап, связанный с первыми годами жизни ребенка, когда он находится во власти инстинктов, чувственно реагирует на внешние раздражители. Его интеллект находится на самой первой ступени развития и не имеет ни силы, ни воли отбрасывать от себя то, что противоречит его природе. В данный период за ребенка все решают его воспитатели (родители, учителя, люди старшего возраста), указывая на то, что «хорошо», а что «плохо», что «можно», а что «нельзя». Именно в этот момент воспитание должно восполнить недостаток его интеллектуальной силы, необходимо окружить ребенка любовью и гармонией и вместе с тем оградить его от всякого диссонанса и дисгармонии, так как именно это благодаря восприимчивости детской природы быстро приходит в его существо, преобразуясь, препятствует его гармоническому развитию. Ребенка необходимо воспитывать любовью.

Второй – это период, когда ребенок возвышается над разрозненностью отдельных ощущений, которые постепенно складываются в сложную форму воспитания, соответствующую предметной реальности внешнего мира. Именно в этот период начинают развиваться такие сложные формы психической деятельности человека, как воля, самосознание, оценка, формируются постепенно эстетические чувства и, как результат, усложнения внутреннего мира, складываются определенные отношения к родителям и вообще к людям.

Красоты природы, поэзия, литература, музыка, живопись и искусство – вот воспитатели, которые должны выступать в качестве поводыря. Именно они могут создать в душе ребенка гармонию, как предчувствие того, что перед ним открывается громадный мир, создаваемый мыслью. Вот здесь и заканчивается «внешнее» воспитание. Ребенок должен пуститься в этот открывающийся ему мир, он должен быть предоставлен самому себе. В этот момент наступает самый сложный период в жизни уже подростка, так как, прикасаясь и углубляясь в этот мир, рушится привычное представление о нем, которое царил в ребенке.

Далеко не всегда и не все дети выдерживают это испытание, бывают случаи определенного надлома, дезориентации. В этот момент от взрослых требуется особая чуткость и понимание душевной драмы подростка. Главное в этот момент не действовать путем приказов и наставлений, а стараться пробудить в подростке необходимую оценку жизненных ситуаций, помочь решить вставшую проблему. Подростку на помощь должна прийти своя мысль, свое решение. Именно это способно восстановить и возродить потерянную гармонию. Раз мысль вступила в свои права, то можно уже говорить о третьем этапе развития человека.

Третий – если мысль «задумалась» над крушением прежней гармонии и прежнего счастья, то ребенок становится мыслящим человеком. Он заново строит более прекрасный храм, чем тот который был разрушен «бурями». Отныне ему не страшны невзгоды, ибо пройдены все ступени своего становления. Теперь гармония чувства предстает как гармония мысли, и ребенок уверенно может входить в жизнь взрослого. Мыслить и мыс-

лить – это, несомненно, главное. Только разумное мышление составляет сферу истинного сознания.

Теперь уже проводником и помощником становится сознание. Оно неуничтожимое, вечное, вездесущее, что сопутствует человеческому освоению мира. Чтобы войти в состояние сознания недостаточно просто мыслить, просто переживать, чувствовать, воспринимать; необходимо особое состояние, в котором ему одновременно доступен и мир, и он сам себе. Сознание мгновенно связывает, соотносит то, что человек увидел, услышал, и то, что он почувствовал, подумал, пережил. Ибо только сознание может привести к вершинам духовности.

Человеку предоставляется бесконечное многообразие чувственного и духовного мира; он пытается проникнуть в это многообразие и понять свое место в нем, свое предназначение, смысл своей жизни. Наряду с этим человек пытается понять внешний мир, чтобы вписаться в него, сродниться с ним; его окружает множество единичных предметов, и он ищет в них постоянное, неизменное; он хочет узнать причину их пребывания, закон их жизни, их развития. Именно дух человека ищет разумности и единства в многообразии окружающего его мира. Что же делает он для удовлетворения этой потребности? Он не останавливается на единичности явлений, он сравнивает их между собой, чтобы найти в них всеобщее и необходимое. Кроме того, человек не ограничивается исследованием какого-нибудь одного рода явлений, а изучает все естественные, исторические факты. И получается, что чем больше человек занят изучением внешнего мира, тем он глубже погружается во внутренний свой мир, тем самым формируя нравственные устои, которые обогащают его духовный мир, духовные интересы.

К вопросу использования народной педагогической культуры в современном образовательном процессе

С. А. Жилинская

Вхождение в мировую информационную цивилизацию требует создания такой образовательной парадигмы, при которой ценностные, эстетические и нравственные эталоны формирующейся творческой личности складываются в соответствии с содержанием и структурой культурно-генетической памяти.

Многолетнее пренебрежение народной культурой, отказ от использования ее педагогического, эстетического, духовного потенциала сыграл значительную роль в развитии технократического, аксеологического, антропологического кризиса, в котором оказалось современное общество. Процессы «духовной мутации» общества, отчужденного от корней основ культуры своего народа, в дальнейшем могут привести к искажению самой природы культуры, ее духовно-созидательных начал. В этой связи хочется напомнить, что еще в 60–70-х гг. XIX в. К. Д. Ушинским была разработана *национальная теория воспитания*, использующая воспитательные и развивающие приемы народной педагогики, закрепленные в жанрах детского фольклора. Именно такая система воспитания учитывает древнейшие врожденные мифологические представления человека о мире, т. е. нацио-

нальные архетипы¹. Воспроизводя свойственную фольклору парадигму мифологического мировосприятия и мироосознания, отличительными чертами которой являются антропоморфизм и анимализм, дети особо остро переживают ощущение родства с природной средой. Более того, культ Рожаниц и Матери Сырой Земли, трансформировавшийся с принятием христианства в почитание Пресвятой Богородицы, и определил во многом ту неистребимую любовь к Отечеству, которое так прочно в сердце человека, что «при общей гибели всего святого и благородного оно гибнет последним»².

Синкретическая природа фольклора, основанная на изначальном единстве словесных, музыкальных, кинетических и изобразительных свойств и форм выражения, оказывается чрезвычайно близкой детским формам самопроявления и коммуникации. Таким образом, среда традиционной культуры – идеальная среда для воспитания и развития ребенка. Воссоздание естественной этнокультурной среды имеет по существу экологическое значение, создает условия гармонизации отношений *человек – природа – общество*, что в конечном счете оказывается главным фактором в сохранении и приумножении Человеческого в человеке.

Традиционная народная культура, комплексно решающая проблемы физического, эстетического, духовно-нравственного воспитания, учитывающая возрастные особенности детей и психофизиологические закономерности их развития, может и должна использоваться сегодня в качестве актуальной универсальной развивающей педагогической системы, основанной на принципах личностно ориентированного обучения в контексте коллективного воспитания и различных формах детского игротворчества.

Фольклор представляет собой самобытную целостную систему, основанную на нерасторжимой связи пользы и красоты, учения и развлечения, личного и коллективного. Вместе с фольклорными текстами ребенок усваивает основные мифологемы – своеобразные информационные коды ноосферы, обладающие особым психологическим воздействием (настройка на ту или иную форму восприятия, способность к эмпатии, сопереживанию и др.), выполняющие социальную роль (задающие принципы взаимоотношений, нормы поведения в различных ситуациях и др.), составляющие этногенетическую функцию (причастность индивида к истории, судьбе этноса, коллективной этнической памяти и сознанию)³. Изъятие жанров детского фольклора из современной педагогической практики образует пустотные ниши во многих воспитательных процессах, использование же этих произведений лишь в целях эстетического развития ребенка не только обедняет их содержание, но и лишает его возможностей формирования необходимых для его развития навыков и умений.

Так, *колыбельная* является не только средством безболезненного перевода ребенка из состояния бодрствования в сон, но и формой первичного познания мира, содержащей в себе музыкальный культурно-генетический код нации. Колыбельная, являясь релаксационным музыкально-терапевтическим упражнением, неотделима от пожелания ребенку здоровья, счастливой доли. Не в этой ли позитивной программе, усвоенной ребенком с

¹ Камаев А. Ф., Камаева Т. Ю. Народное музыкальное творчество: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2005. С. 7.

² Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. М.: Просвещение, 1990. С. 62.

³ Демин В. Н. Гиперборейские тайны Руси. М.: Вече, 2006. С. 11.

раннего детства, кроется причина многовекового оптимизма народа, вера в победу добра и справедливости? Не здесь ли, в поэтическом рассказе о делах и заботах семьи ребенка, формируется представление о труде как о «необходимой, свободной и согласной с христианской нравственностью деятельности человека»?¹

Пестушка – жанр детского фольклора, отразивший здоровье как воспитательный идеал народной педагогики («Здоров будешь – все добудешь!»), издавна опирается на взаимосвязь физического, эмоционального и интеллектуального развития ребенка, признает значение грудничкового периода как нулевого, базового цикла становления формирующейся личности («Учи дитя, пока поперек лавки лежит, а как вдоль ляжет – уж поздно будет»). Кроме того, пестушка блестяще учитывает роль невербального контакта в психическом развитии ребенка; это своеобразная музыкальная энциклопедия молодой матери, направляющая и организующая ее заботы о любимом чаде. Народной педагогикой было гениально угадано значение движения и эмоционального общения для малыша; наши предки, не обладая специальным медицинским и педагогическим образованием, были уверены: через движение ребенок познает мир, совершенствует моторный аппарат, регулирует процессы обмена, причем для того, чтобы подобная деятельность была успешна, ее необходимо сопровождать радостной зрительной и слуховой стимуляцией, чем и объясняется комплексность этого жанра. Пестушки разнообразны и многофункциональны: режимные, массажные, пестушки гуления, тетешки, шагалки. Подобные упражнения признаны современной медициной естественно-природными, физиологически оправданными факторами развития и оздоровления, формирующими «основные механизмы активной адаптации человека ко всему многообразию жизни»².

Потешка открывает ребенку эстетику игры, готовит его к самостоятельной игре в детском коллективе, являясь наряду с этим мощным физиологическим средством развития речи, способствующим в увлекательной игровой форме становлению речеручного рефлекса ребенка. Потешка для малыша – своеобразная школа радости, школа доверия взрослому, первый шаг на пути познания самого себя и окружающего мира. Именно в потешках, разыгрываемых ребенком на втором году жизни, заложены первые уроки нравственности, правила достойного поведения в кругу семьи и в общине: каша «достается» всем пальчикам, кроме одного, потому что он «круп не драл, дров не ломал, по воду не ходил, кашу не варил»; братцы-пальцы все время при деле («большаку – дрова рубить, указке – печь топить, середке – щи варить, сиротке – плошки мыть, а малышу-мизинцу – песни петь да играть, родных братьев потешать»); у бабушки-головишки десять внучат и все ее слушать хотят, как она скажет – так дела и вершат...

Прибаутка, полная звучащих картин окружающего мира, которые ребенок осваивает с помощью речевых наигрышей, подобна яркой расписной игрушке. Движение, составляющее основу ее образной системы, учитывает возрастные особенности ребенка. Несовпадения *прибауток-шуток* укрепляют ребенка в правильном восприятии мира, причинно-следственные цепочки *диалогических прибауток* создают предпосылки для фор-

¹ Ушинский К. Д. Избр. тр.: в 4 кн. Кн. 1: Проблемы педагогики / сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э. Д. Днепров. М.: Дрофа, 2005. С. 173.

² Здоровье населения Сибири и Дальнего востока: материалы Междунар. конгресса, Новосибирск, 20–23 июня 1994. Новосибирск, 1994. С. 16.

мирования структурированного мышления, *прибаутки-притчи* шуточным ненавязчивым языком воспитывают правила поведения, отражающие этику народа, *кумулятивные прибаутки* организуют мыслительные операции синтеза и анализа, развивают логику, фантазию и память.

Обрядовая поэзия позволяет осмыслить окружающий мир как единый объемный живой организм, именно в ней содержится попевочный словарь народной музыки, определяемый национальным речевым интонированием. Народные календарные праздники организуют яркую непосредственную встречу с национальной культурой, объединяя соностроенные души детей и взрослых в едином социально-эстетическом пространстве, являясь одновременно и начальным звеном соборного воспитания, и гарантом устойчивости и целостности развивающейся личности, обуславливающим в будущем ее осознанную этнокультурную самоидентификацию.

Жанры *потешного фольклора* не только являются сферой словотворчества детей и своеобразным игровым экзаменом на речевую зрелость, но и закрепляют социальные навыки ребенка, позволяя соединять в игре и общение, и гимнастику ума.

Народная игра – простейшая форма социализации ребенка, в которой он на личном опыте закрепляет вековые истины: «Сам погибай, а товарища выручай», «Терпи, казак, атаманом будешь», «Поспешишь – людей насмешишь». Народной игрой удовлетворяется жажда действия, воспитываются умения побеждать и проигрывать, переживать неудачи, постоять за себя, за свою ватагу, за справедливость. Именно в играх закладывается фундамент личности, именно игры являются залогом полноценной душевной жизни в будущем, формируя интеллектуальные, социальные, нравственные особенности ребенка. В игре ребенок наиболее полно осознает свою связь с коллективом и возможности личной реализации внутри него, вырабатывая привычку подчинения общепринятым порядкам и правилам поведения.

Наблюдаемое сегодня обращение педагогов к традиционной народной культуре и народной педагогике – это не только путь обогащения программного обеспечения и репертуарного содержания процесса воспитания, это восхождение к истокам духовности и соборности, это восстановление связи поколений, осознание причастности к судьбе своего рода и своей Родины. Именно в незатейливых песенках, впитанных с молоком матери, и содержатся нравственные доминанты национального характера, сохранившиеся, к счастью, и до нашего времени: представления о божественной сущности солнечного света и огня, почитание хлеба и зерна, почитание рода, природы и родителей, уважение к песне и вековой традиции. «Недолго той земле стоять, где начнут уставы ломать», – говорили наши предки, и история многократно подтвердила истинность этой пословицы.

Востребованность фольклора как комплексной педагогической системы, обеспечивающей сохранение духовно-нравственной доминанты национального характера, подчеркивают следующие факторы, представляющие свойства традиционной культуры и отвечающие требованиям современного образования:

1. Параллелизм процессов онто- и филогенеза представляет собой оптимальное обоснование необходимости и значимости этномузыкального воспитания.

2. Синкретизм фольклорного музицирования, основу которого составляют психофизиологические особенности музыкального восприятия человека, соответствуют принципу интегративности художественного воспитания, многократно увеличивая его эффективность.

3. Народная культура креативна по своей сути: это самостоятельная, многовариантная и многофункциональная объемная модель, основывающаяся на корреляции понятий *вариант* и *традиция*, *личность* и *коллектив*.

4. Средовые сигналы народной культуры выступают как «пусковые стимулы»¹, определяющие развитие творческой активности детей, и обеспечивают их соответствующими механизмами самовыражения, самоорганизации и, как следствие, саморегуляции.

5. Психология детского музыкального восприятия адекватна фольклорному типу музыкального мышления: игровые художественно-образные формы фольклора близки детскому восприятию, соответствуют психике ребенка, отвечают его возможностям и потребностям.

6. Традиционная культура сохраняет уникальное в условиях современной жизни свойство: в ней нет разделения на творцов и потребителей; атмосфера товарищества, взаимопонимания и соборности создает благоприятные условия для гармоничных межличностных взаимоотношений, обеспечивает реальную свободу для индивидуального самовыражения в полной гармонии с окружающим обществом.

Таким образом, традиционная педагогическая культура, являясь актуальной педагогической системой, вооружает педагога точным пониманием принципов психофизиологического становления ребенка, вручая взрослым, ответственным за введение в жизнь и во владение культурным наследием подрастающего поколения, «золотые ключи» для работы с детьми, способствующие комплексному объемному формированию здоровой, творческой, социально устойчивой личности.

Фортепианное образование и его роль в развитии музыкальной культуры России XIX века

Н. П. Толстых

Открытию фортепианных классов в первых русских консерваториях Петербурга и Москвы предшествовала более чем вековая череда событий, которые предопределили востребованность класса рояля в новых учебных заведениях.

Инструментальная музыка, в частности клавирная, сами инструменты – клавесины, клавикорды, а также музицирование на них становятся частью нового европеизированного миропонимания в светской России XVIII столетия. Поначалу являясь социальной привилегией императорского двора и высшей знати, в середине века западные клавирные удовольствия начинают стремительно распространяться в русском обществе. В 1740-х гг. «Санкт-Петербургские ведомости» объявляют о продаже клавицимбал и клавикордов на

¹ Потехина Т. Е. Биологические аспекты народной культуры. Новосибирск, 2004. С. 36.

Большой Морской у инструментального мастера И. Б. Вильде. Через двадцать лет сообщается о продаже флигелей, панталеонов и клавикордов.

С начала 1770-х к покупке предлагаются уже и фортепиано разных марок. Интерес к новым инструментам рос лавинообразно. Следуя ему, с 1780-х гг. в России начинают печататься ноты сочинений для клавесина или фортепиано, открываются специализированные музыкальные типографии и библиотеки.

Известные иностранные музыканты приобщают русскую публику к европейским музыкальным традициям. Уважаемые артисты – итальянцы Дж. Сарти (1729–1802), Б. Галуппи (1706–1785), Д. Чимароза (1749–1801), испанец В. Мартин-и-Солер (1754–1806), немцы В. Пальшау (1741–1815), Ф. А. Габлер (1767–1839), И. В. Геслер (1747–1822) – не только сочиняют музыку, концертируют, но и дают клавирные уроки как при дворе и в домах аристократии, так и в театральном училище и Смольном институте.

Выходят в свет первые русскоязычные учебные пособия – «Клавикордная школа» Г. С. Лелейна (Москва, 1773), долгое время остававшаяся единственной в своем роде, фрагменты из «Клавирной школы» Д. Г. Тюрка (1796), «Правила гармонические и мелодические для обучения всей музыке» И. Манфредини (1805), «Полная школа для фортепиано» И. Прача (1816).

С последней трети XVIII в. активизируется концертная жизнь. На грани веков на частных музыкальных вечерах, на общедоступных платных концертах заезжие пианисты-гастролеры и иностранцы, осевшие в России, чередуются с русскими артистами. Здесь рядом с отечественными музыкантами-профессионалами – пианистами И. Прачем (середина XVIII в. – 1818), Д. Кашиным (1770–1841), А. Жилиным (1766–1848 ?) и др., выступают в концертах превосходно играющие «благородные любители», участники благотворительных акций П. Долгорукий, М. Дурново, М. Уварова. Можно сказать, что способность музицировать – играть, петь, откликаться на чувства, внушаемые языком звуков, были непременным свойством светского человека и непременным условием светского общения.

Процесс приобщения россиян к клавирной культуре по историческим меркам был стремителен, чему способствовало страстное желание просвещенной части русского общества влиться в общеевропейское культурное пространство и свойственная русской натуре пластическая способность впитывать инородные влияния. Уже во второй половине века Просвещения клавирно-фортепианное искусство становится частью национально-культурного контекста и проходит путь от гедонизма просветительского классицизма рубежа XVIII – XIX вв. через сентиментализм и романтический эстетизм первой половины XIX столетия к просветительскому служению красоте и общественным запросам 1850–1870-х гг.

«Эру фортепиано» в истории отечественной музыкальной культуры открыло искусство Джона Фильда (1782–1837) – «русского Фильда», «дедушки русского пианизма», как его называли на Западе. Высочайший *фортепианный профессионализм* исполнительского искусства Фильда стал своеобразным камертоном для русской фортепианной школы на долгие годы. Фильд принес в Россию новейшие тогда идеи раннеромантического пианизма: «жемчужную» пальцевую виртуозность с тончайшей филировкой и яркими, но не

грубыми кульминациями; колористическое разнообразие звучания; показал возможности pedalных эффектов – фонических «наплывов», игру объемами и регистрами звучания. А главное – выдающийся мастер раскрыл новые идеи романтического фортепиано – этого «поющего дерева» (Г. Гейне), способного обольстительно петь и выразительно сердечно интонировать. Искусство Фильда – пианиста и композитора – оказалось чрезвычайно близким русскому «сердцеведению» (В. Гаврилин), понятиям нежности и красоты, задушевности, процветавшим в отечественном искусстве раннеромантической эпохи.

Фильд проявил себя как замечательный педагог. У него занимались сотни русских любителей фортепианной игры в Петербурге и в Москве, куда он регулярно наезжал концертить и давать уроки и где провел последние пятнадцать лет своей жизни. Его учениками называли себя М. Глинка, А. Верстовский, Л. Гурилев, А. Дюбюк, И. Рейнгард, А. Герке, В. Одоевский, А. Рахманинов, А. Орлова-Чесменская и мн. др.

На формирование вкуса отечественных музыкантов-дилетантов, безусловно, повлияло творчество Д. Штейбельта (1765–1823) – еще одного выдающегося европейского артиста-виртуоза, подобно Фильду, приехавшего в Россию и навсегда оставшегося здесь. В апреле 1815 г. столичная пресса сообщала, что «господа Фильд и Штейбельт, бесспорно, завоевали теперь высший класс в смысле виртуозности владения своим инструментом». Однако, как становится ясно из материалов того времени, виртуозность этих артистов весьма разнилась.

Игра Фильда, включавшего в программы концертов, помимо своей, музыку других композиторов – Баха, Клементи, Крамера, Риса, Шопена, отличалась художественной гармоничностью и законченностью, выдающимся инструментальным совершенством. В отличие от Фильда, Штейбельт исполнял только свои сочинения и охотно импровизировал, если бывал «в ударе». Он занимал публику яркой изобразительностью музыки, пылкостью чувства и выразительностью игры. Младшие современники сравнивали его фортепианные композиции и исполнительскую манеру с листовскими.

Штейбельт любил программность в музыке, сочинял популярные в ту пору пьесы-картины, пьесы-обстоятельства, вариационные фантазии. Успешный театральный композитор Штейбельт рассматривал фортепиано как аналог оркестра, ценил письмо *al fresco*, масштабный звуковой мазок, прием тремоло. Обильная педализация усиливала впечатление. Широкое использование Штейбельтом возможностей фортепианных педалей было принципиально новым для России. В своей «Фортепианной школе» (1805; посмертные русские издания: СПб., 1830; М., 1834) артист с гордостью пишет о том, что первым стал столь широко употреблять красочные эффекты четырех педалей и дал им графические обозначения, используемые отныне и другими артистами – Клементи, Дюссеком, Крамером. (Две педали соответствовали современным правой и левой, две имитировали тембры фагота и арфы; включались посредством давления ногой на pedalную лапку и коленом на рычаг.) Творческие идеи обоих музыкантов займут впоследствии достойное место в фортепианной истории нашей страны.

К середине XIX столетия «фортепианомания», оставаясь неременным атрибутом императорского двора и высшей аристократии, стремительно демократизируется, захватывая все более широкие социальные слои. Можно сказать, что и сам инструмент, и все,

что было с ним связано, оказались в центре и интимной домашней сферы, и светской жизни русского общества. В XIX в. именно фортепианные пьесы, сменив стихотворную оду, стали жанром, отражавшим основные общественные события времени (достаточно вспомнить многочисленные пьесы-обстоятельства, рожденные событиями Отечественной войны 1812 г., или вальс «19 февраля 1861 года», посвященный подписанию императорского указа об освобождении крепостных крестьян!).

В 1830–1840-х гг. фортепианный репертуар, с одной стороны, усложняется, вбирая в себя новейшие концертные сочинения И. Мошелеса, Ф. Калькбреннера, А. Герца, сочинения Шопена, Листа. С другой, спускаясь в широкие социальные круги, он демократизируется: издается огромное количество нот для танцев, пользуются спросом несложные обработки народных, городских и цыганских песен и романсов, популярных мотивов из опер и балетов. В очерке Е. П. Гребенки «Петербургская сторона» из некрасовского альманаха «Физиология Петербурга» (1845) описывается быт этой отдаленной части города, населенной мелким чиновничеством. Даже здесь звуки фортепиано, извлекаемые местными обывателями на многочисленных домашних танцульках, оказываются обязательной составляющей повседневной жизни. Вопрошая риторически, «кто теперь не играет на фортепиано?», корреспондент журнала «Москвитянин» в сентябре 1851 г. уверял, что «молодому человеку также теперь неловко сказать: “я не играю на фортепиано”, как “я не танцую”», что игра на фортепиано стала общественным достоянием и многие «учатся фортепианной игре, жертвуя и средствами и временем».

В кругах русского дворянства и чиновничества к середине XIX в. фортепианная культура во многом уже сформировалась. В крупных городах регулярно проходили концерты, где выступали выдающиеся отечественные и иностранные пианисты. В 1820–1840-е гг. в Петербурге и Москве играли лучшие ученики Фильда – К. Майер и И. Рейнгард, концертничали Я. Н. Гуммель, А. Гензельт, С. Тальберг, К. Вик, Ф. Лист, позднее Ф. Дрейшок, А. Контский, Т. Лешетицкий и мн. др., чье исполнение становилось художественным ориентиром для слушателей.

В 1850–1860-е гг. на сцену выходят превосходные отечественные пианисты – братья А. и Н. Рубинштейны, М. Балакирев, Т. Шпаковский, А. Герке, И. Старк, М. Гардер. Удовольствие, которое любители получали от их искусства, желание достичь подобного совершенства самому, наконец, подлинная мода, распространившаяся на фортепиано в эти годы, и *необходимость* для светского человека *играть самому* привели к огромному спросу на фортепианные уроки. Поскольку игра педагога воспринималась как залог будущих успехов ученика, то состоятельные люди стремились брать уроки у лучших пианистов.

В 1830 г. отец русской журналистики Ф. Булгарин устами героини своего фельетона – провинциальной барышни, привезенной в Петербург, – сообщает, что «как знать музыку непременно надобно, а познание определяется искусством учителей», то «папá хотел непременно, чтобы я брала уроки на фортепиано у Мейера или Рейнгарда и училась петь новые италиянские арии». Заниматься стремились представители разных сословий – от аристократов до мещан, несмотря на дороговизну фортепиано, нот и платы за уроки. Естественно, спросу соответствовало предложение, и многочисленная армия отечественных

домашних учителей и учительниц предлагала свои услуги по обучению игре на рояле. Конечно, в лучшем положении находились те, кто имел возможность рекомендовать себя в качестве ученика или ученицы известного артиста-пианиста. Так, Н. Кашкин вспоминал, что в середине столетия до открытия Московской консерватории в газетных объявлениях лаконично сообщалось о музыкальных уроках «ученика (или ученицы) А. Дюбюка». Имя Дюбюка заменяло несуществующие еще в ту пору аттестаты консерватории и избавляло соискателя работы от необходимости сообщать, какие же уроки он предполагает давать.

К середине века многократно увеличивается количество опубликованных фортепианных школ и методических пособий. Подавляющее большинство их на русском языке. Среди авторов крупные музыканты-исполнители и педагоги Европы и России: Ф. Гюнтен, И. Крамер, Ф. Калькбреннер, А. Герц, Ф. Бейер, А. Виллуан, А. Гензельт, А. Шмит и мн. др.

Еще в первой трети XIX в. общественно-развлекательные функции фортепиано начинают сливаться с воспитательными. Постепенно уходят в Лету занятия музыкой исключительно для удовольствия. Игра на рояле начинает восприниматься как способ воспитания вкуса, чувства прекрасного, возвышенного. Мысли о пользе для Отечества и необходимости для личности систематического образования, в том числе музыкального, обсуждаются в русском обществе на протяжении всего XIX столетия. В 1840–1860-е гг. формируются понятия о необходимости трудовой профессиональной деятельности. Наступает время реализма и «практических людей», профессионализма во всех отраслях социальной жизни.

Именно в эту пору решительных изменений, постановки острых социально-политических проблем геополитического состояния России, ее самоидентификации, религиозного самосознания, неизбежности освобождения крестьян и формирования буржуазии и промышленного развития, в умах музыкантов-профессионалов зарождается идея организации специального музыкально-исполнительского учебного заведения по образцу давно уже существовавших в Европе. Характерно, что мысли о русской консерватории принадлежали именно пианистам.

В первой половине 1840-х гг. два ученика Фильда – К. Майер (1799–1862), лучший пианист «пушкинского» Петербурга, прекрасный педагог и композитор, и М. И. Бернгард (1794–1871), пианист и общественный деятель, добились разрешения на открытие в России профессионального учебного заведения (консерватории), но не реализовали его. Осуществить идею удалось первому пианисту мира второй половины XIX в. и выдающемуся музыканту и общественному деятелю А. Г. Рубинштейну спустя почти полтора десятилетия, путем создания новых музыкальных учреждений: Русского музыкального общества (1859) и функционирующей при нем Санкт-Петербургской консерватории (1862).

До Рубинштейна профессиональное музыкальное образование (хористы, оркестранты) могли получить лишь представители «низших классов» общества в театральных училищах Москвы и Петербурга и в Придворной певческой капелле. Домашних учительниц музыки (игры на фортепиано) готовили в благотворительных женских учебных заведениях ведомства императрицы Марии Федоровны (ВУИМ, 1796/1797–1917). При всех недо-

четах (малое количество учебных часов, недостаточность времени на самостоятельную подготовку, нередкое отсутствие должных профессиональных способностей) именно здесь сложился комплекс предметов, по сей день составляющих специальный раздел учебного плана на фортепианных отделениях и факультетах средних и высших учебных заведений России (специальность, сольфеджио, гармония, ансамблевый класс, педагогическая практика).

Необходимо отметить, что в середине XIX в. классы фортепиано в этих учебных заведениях вели в том числе превосходные музыканты: в Петербурге – А. Л. Гензельт, Ф. О. Лешетицкий, И. К. Черлицкий, в Москве – И. Рейнгардт и мн. др. Гензельт и Лешетицкий оказали воздействие на общее состояние исполнительской культуры России своей концертной практикой, продолжавшейся в нашей стране несколько десятилетий. Глубокий след в истории отечественного музыкального образования оставила их педагогическая деятельность. Оба позднее преподавали в Петербургской консерватории: Лешетицкий с 1862 по 1878 г., Гензельт в 1887–1888 гг.

А. Гензельт (1814–1889) приехал в Россию в 1838 г., уже получившим известность в Европе музыкантом. Ученик И. Гуммеля, он произвел сильное впечатление в Петербурге своими выступлениями, был стремительно приближен ко двору. Избегавший концертов в больших залах, он – камер-музыкант императорского двора – регулярно играл на домашних музыкальных вечерах у императора и великих князей, занимался с младшими членами императорской фамилии. С большим уважением к музыкально-исполнительскому и композиторскому таланту и профессиональным качествам Гензельта относился А. Рубинштейн. В период своего второго директорства в столичной консерватории он пригласил Гензельта вести там профессорский класс. Несомненным почтением отмечены комментарии Антона Григорьевича по поводу творчества Гензельта, высказанные в цикле проведенного им курса истории фортепианной музыки (Петербургская консерватория, 1887/88 и 1888/89 гг.). В частности, А. Рубинштейн утверждал, что Гензельт «обладал тонким пониманием своего инструмента и сильно развитым музыкальным чутьем не только как исполнитель, но и как композитор», «имя его останется в числе выдающихся музыкальных имен настоящего столетия».

С конца 1850-х гг. в течение нескольких десятилетий Гензельт оставался на посту руководителя всей музыкальной части в воспитательных домах и педагогических институтах ВУИМ. Заметим, что он выполнял эти обременительные обязанности ответственно и безвозмездно. Вознаграждением служило общественное и административное признание: за многолетнюю безупречную службу Гензельт был награжден чином штатского генерала и множеством орденов Российской империи. Личностные качества и профессиональные принципы Гензельта, его отношение к постановке музыкального образования в России раскрываются в тексте его работы «На многолетнем опыте основанные правила преподавания фортепианной игры, составленные Адольфом Гензельтом, руководство для преподавателей и учениц во вверенных его надзору казенных заведениях» (СПб., 1859). В работах по истории отечественного фортепианного искусства порой можно найти упоминания о публикации Гензельта как о «Школе» для фортепиано. На самом деле жанр этого трактата точнее определить как циркулярное письмо или служебную записку, напи-

санную по материалам наблюдений за занятиями и результатами экзаменов воспитанниц и адресованную педагогам. Порипание бессмысленной зубрежки и внимание к общемузыкальным и художественным аспектам пианистического образования, высказанное в «...Правилах...» Гензельта, не исключало его заботы о формировании у учениц пианистического мастерства. Об этой стороне педагогики Гензельта можно судить по содержанию его неоднократно переиздававшихся «Подготовительных упражнений» для фортепиано. Пианизм Гензельта, его педагогические принципы, методы работы, безусловно, сказались в деятельности его учеников, среди которых был Н. С. Зверев.

Композитор и пианист Теодор (Федор Осипович) Лешетицкий (1830–1915) проработал в России 26 лет, с 1852 г. С момента открытия Санкт-Петербургской консерватории в 1862 г. и до отъезда из России музыкант служил там профессором фортепианных классов. Ученик К. Черни, Лешетицкий получил у замечательного наставника основательную «школу» и впоследствии сам стал выдающимся педагогом. Учениками Лешетицкого в Вене, где он жил, покинув Россию, были И. Падеревский, А. Шнабель, О. Габрилович, И. Фридман и другие крупные пианисты-музыканты XIX – XX вв. Концертная и педагогическая деятельность Лешетицкого существенно повлияла на становление петербургской школы фортепианного исполнительства и педагогики. Из класса Лешетицкого в Петербурге вышли А. Н. Есипова, фан-Арк, Пухальский, Боровка, Климов, длительное время работавшие в Петербургской консерватории. Очень долгая и успешная творческая жизнь Лешетицкого, идеи и приемы его преподавания были частично зафиксированы его ученицами и ассистентками Мальвиной Брей, Мари Претнер, Мари Уншульд в опубликованных трудах о «методе Лешетицкого». Индивидуальное отношение Лешетицкого к каждому ученику, темпераментная требовательность на уроках и принципы «умной игры» хорошо сочетались с приемами ведущих русских педагогов. С. Майкапар, занимавшийся у Лешетицкого в Вене, писал о специфичности и превосходстве его работы, заключающейся в требовании от ученика абсолютного повиновения, концентрации снимания и тщательного выполнения всех деталей, а также целеустремленности в достижении совершенства. «Полное управление мускулатурой... достигается не... трескотней этюдов и упражнений, но медленной игрой и быстротой мышления», – считал мастер. Лешетицкий советовал во время часа технической работы играть двадцать минут, а остальное время посвящать «сосредоточенной умственной работе». Он призывал: «всегда работайте с помощью слуха и работайте критически». Прекрасный пианист с совершенной, умной и блестящей техникой, он демонстрировал тонкий вкус и артистическую зрелость как в собственном исполнительстве, так и в педагогике. В 1874 г. «Музыкальный листок» извещал о выпускном концерте господ Климова и Пухальского – учеников «столь известного педагога Ф. О. Лешетицкого. Экзамены этого профессора всегда представляют громадный интерес...», – сообщал корреспондент.

Прививая серьезное отношение к профессиональным занятиям музыкой, А. Г. Рубинштейн и его сподвижники представляли занятия в консерватории как процесс разностороннего музыкального воспитания, объединяющий совершенствование исполнительского мастерства, развитие слуха, музыкального мышления, исторических и теоретических знаний о музыкальном искусстве, сольного и хорового пения и общеобразовательных предметов.

Важным побудительным моментом для А. Рубинштейна в деле открытия консерватории, кроме образовательных и просветительских идей, стали моменты социальные, а именно: необходимость приравнять артиста-инструменталиста, пианиста к служащим, дать музыкантам-исполнителям социальные гарантии принадлежности к тому или иному классу по Табели о рангах. Применительно к художникам, ваятелям, зодчим подобная акция была осуществлена в России более века назад, когда в 1757 г. указом императрицы Елизаветы Петровны была основана в Петербурге Академия художеств.

Можно сказать, что А. Рубинштейн в замысле нового учебного заведения обобщил и переосмыслил идеи европейского музыкального образования нескольких веков и приспособил их к русской реальности своего времени. Отталкиваясь от барочной модели многофункционального музыканта – импровизатора, композитора, педагога, солиста и ансамблиста, используя специально-инструментальные идеи Парижской (1795) и опыт Пражской, Берлинской и особенно Лейпцигской (1843) консерваторий, русский музыкант мыслил воспитывать в России разносторонне образованных музыкантов: просветителей, деятелей отечественной русской культуры, профессиональных исполнителей (инструменталистов и певцов), педагогов.

4.2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭССЕ О КРЕАТИВНОСТИ, ИНТУИЦИИ И САКРАЛЬНОСТИ В ИСКУССТВЕ

О педагогике и искусстве

Л. И. Лундстрем

В них жизни нет,
Всё куклы восковые...

А. С. Пушкин

Наш век компьютерных технологий и общей виртуализации жизни заостряет уже существующие проблемы и требует новых подходов для сохранения нормальной «среды обитания» человека. Интересными и глубокими представляются мысли известного американского мыслителя и общественного деятеля Линдона Ларуша, высказанные им на открытии конференции в Шиллеровском институте: задача педагога состоит в том, «чтобы настроить ребенка заниматься естественным для него делом, т. е. предоставить ему возможность пережить акт открытия, точно так же, как этот акт свершался ранее в голове настоящего первооткрывателя. Таким образом, ребенок вместо того, чтобы изучать формулы... должен пройти через процесс строгого внутреннего интеллектуального акта повторного открытия, через опыт подлинного открытия».

Искусство, как всякое высокое ремесло, есть проявление, или выявление, смыслов. Вопрос стоит так: результат нашей творческой деятельности есть нечто принципиально новое, не бывшее прежде или мы открываем нечто *уже существующее*? Мы должны понять, что есть вещи подлинные, а есть суррогаты подлинных вещей. Плодами нашего

«творчества» являются чаще всего имитации, заменители, подделки, «искусственные цветы». Что есть подлинное?

Лишь то, что художник (композитор, исполнитель) обнаружил, выявил, освободил и оформил, является подлинным. В этом и есть творческое начало.

Тщетно, художник, ты мнишь, что творений своих ты создатель!
Вечно носились они над землею, незримые оку.
Нет, то не Фидий воздвиг олимпийского славного Зевса!
Фидий ли выдумал это чело, эту львиную гриву,
Ласковый, царственный взор из-под мрака бровей громоносных?
Нет, то не Гёте великого Фауста создал, который,
В древнегерманской одежде, но в правде глубокой, вселенской,
С образом сходен предвечным своим от слова до слова.
Или Бетховен, когда находил он свой марш похоронный,
Брал из себя этот ряд раздирающих сердце аккордов,
Плач неутешной души над погибшей великою мыслью,
Рушеньё светлых миров в безнадежную бездну хаоса?
Нет, эти звуки рыдали всегда в беспредельном пространстве,
Он же, глухой для земли, неземные подслушал рыданья.
Много в пространстве невидимых форм и неслышимых звуков,
Много чудесных в нем есть сочетаний и слова, и света,
Но передаст их лишь тот, кто умеет и видеть, и слышать,
Кто, уловив лишь рисунок черту, лишь созвучье, лишь слово,
Целое с ним вовлекает создание в наш мир удивленный.
О, окружи себя мраком, поэт, окружися молчаньем,
Будь одинок и слеп, как Гомер, и глух, как Бетховен,
Слух же душевный сильней напрягай и душевное зренье,
И как над пламенем грамоты тайной бесцветные строки
Вдруг выступают, так выступят вдруг пред тобою картины,
Выйдут из мрака все ярче цвета, осязательней формы,
Стройные слов сочетания в ясном сплетутся значенье...
Ты ж в этот миг и внимай, и гляди, притаивши дыханье,
И, созидаю потом, мимолетное помни виденье!

А. К. Толстой

«Мы должны обучать каждого ребенка так, будто он станет великим ученым, представляя ему возможности приобрести не только знания, но и эмоциональный опыт, связанный с великими открытиями его предшественников... Они изучат историю человечества и обретут, кроме всего прочего, способность взглянуть в глаза незнакомца и увидеть в них, в самой их глубине, в движении скрытой мысли отражение индивидуальности в живом образе и подобии Божьем», – завершает свою речь Ларуш.

Педагогика есть опыт открытия подлинных сущностей, прикосновения к ним и, в дальнейшем, взаимодействия с ними. Подчеркнем, мы говорим именно о сущностях, т. е. о том, что реально, подлинно существует, с тем, что суще, с тем, что *есть*; и мы не говорим о том, что *не есть*, а лишь *кажется сущим*, что *как бы*, что пусто; мы говорим об открываемых нами подлинниках, а не о измышленных, придуманных, пустых *копиях*

подлинных вещей. А ведь это та самая библейская заповедь: «не сотвори себе кумира». Другими словами, не имей ничего общего с тем, что не есть подлинное, с тем, чего *нет*, т. е. с тем, что не *есть*.

Выдающийся ученый священник Павел Флоренский¹ доказывает, что корень слова «истина» – «есть». То есть вопрос педагогики и искусства заключается в выяснении или, лучше сказать, выявлении того, что есть истина. Получается не тавтология, но оборот внутреннего содержания: «то, что *есть истина*». И это *то* и есть предмет наших поисков. Таким образом, вопрос ставится так: что есть истина? И далее: как к ней приблизиться? Какие для этого нужны средства?

Обратимся к пушкинскому «Пророку»:

Духовной жаждою томим,
В пустыне мрачной я влачился, –
И шестикрылый серафим
На перепутье мне явился.
Перстами легкими как сон
Моих зениц коснулся он.
Отверзлись вещие зеницы,
Как у испуганной орлицы.
Моих ушей коснулся он, –
И их наполнил шум и звон:
И внял я неба содроганье,
И горний ангелов полет,
И гад морских подводный ход,
И дольней лозы прозябанье.
И он к устам моим приник,
И вырвал грешный мой язык,
И празднословный и лукавый,
И жало мудрыя змеи
В уста замершие мои
Вложил десницею кровавой.
И он мне грудь рассек мечом,
И сердце трепетное вынул,
И угль, пылающий огнем,
Во грудь отверстую водвинул.
Как труп в пустыне я лежал,
И Бога глас ко мне воззвал:
«Восстань, пророк, и виждь, и внемли,
Исполнись волею Моей,
И, обходя моря и земли,
Глаголом жги сердца людей».

¹ Флоренский П. А. Анализ пространственности <и времени> в художественно-изобразительных произведениях // Флоренский П. А. Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии. М.: Мысль, 2000.

Попробуем воспринять это стихотворение не как *художественное произведение*, но как откровение, как *пророчество*, наконец, как руководство к действию, почти как инструкцию. Мы увидим, что Пушкин не измыслил своего Пророка, но в художественной форме передал свой личный опыт. Каков же этот опыт?

Духовной жаждою томим,
В пустыне мрачной я влачился...

Необходимыми условиями являются духовная жажда – «Блажени алчущие и жаждущие правды» (Мф. 5:6), и чувство собственной немощи (*влачился*) – «сила Божия в немощи совершается» (Кор. 12:9). Тогда приходит помощь:

И шестикрылый серафим
На перепутье мне явился.

Органы чувств и сердце целиком заменены, возникает способность познания, приобщения к подлинным вещам. Но и этого мало, как выясняется. Потому что уже на все способный и с замененным сердцем человек остается бездеятельным.

Как труп в пустыне я лежал...

И вот Господь призывает его:

«Восстань, пророк, и виждь, и внемли,
Исполнись волею Моей,
И, обходя моря и земли,
Глаголом жги сердца людей».

Опыт возможно заключить в некую формулу, схему, инструкцию. Что есть такая формула? Некий знак, отсылающий к опыту, опыту открытия, опыту соприкосновения с подлинным, опыту приобщения к сущности. В этом качестве – знака, маяка, намека, соотносимого с неким предшествующим опытом, формула может быть использована.

И школа (скрипичная, например) есть некая квинтэссенция формул. Мы знаем, что если делать «так», то будет «хорошо». На самом же деле сначала мы должны почувствовать, что это «хорошо», и только после превратить это «хорошо» в формулу. Так и было изначально, но методология имеет свойство отрываться от изначальной сущности и становиться самостоятельной «сущностью», так школа вырождается в схоластику, цельное знание – в сектантство, формулы – в пустые формы, в порожные знаки. Формулы «слепо исполняй то-то и то-то и получишь то, что нужно» больше не содержат опыта приобщения, такие пустые формулы мертвы.

А что есть критерий живого? Некое чувство: «Хорошо нам здесь быть» (Мф. 17:1) – «Не логически, а единственно по состоянию нашего сердца»¹. И единственный *объективный* показатель того, что мы добиваемся искомого – распространяющееся вокруг в атмосфере ощущение «хорошо».

Там, где есть поиск настоящего, там конкуренция исчезает, там есть только *соревнование* – *со-служение*. Потому что конкуренции всегда сопутствуют зависть, жадность и т. д.

¹ Арх. Софроний (Сахаров). Духовные беседы. Т. 1. М.: Паломник, 2003.

Значит, теперь надо искать это «хорошо». Начать нужно с малого – получить радость от взаимодействия со «средой обитания», в нашем случае – со струной, звуком: *радуйтесь и веселитесь!* (Мф. 5:12). Замечательный педагог и, я считаю, подвижник, посвятивший делу живой педагогики всю жизнь, А. Д. Тушков пишет: «в свой педагогический обиход также ввел термин “метрическая качель”, который существенно отличается от формальной метрической пульсации в тактах нотной записи. Многие педагоги называют это “пульсом”, что тоже, возможно, верно и полезно, но, как мне кажется, слово “качель” для ребят более понятно». И действительно, когда ученика спрашиваешь: «Тебе нравится качаться на качелях?» – все говорят: «Да! Потому что это... Ух!» То есть нам хорошо не просто от того, что мы знаем, что есть законы физики, а от того, что мы участвуем в их открытии и, так сказать, производстве.

Эта радость взаимодействия («качелей») – это уже область эмоций, область чувства, область сердечного прикосновения к подлинным вещам, к тому, как устроен мир. Мы к этому прикоснулись, и мы почувствовали: хорошо! Так, усердно прикасаясь и усердно чувствуя, мы развиваем *сердечную мышцу*, если хотите, мышцу чувства, мышцу души. Но, если верить Пушкину, развивая мышцу души, мы еще не становимся в подлинном смысле художниками, мы приготавливаемся, становимся способными чувствовать – «Блаженни плачущии...» (Мф. 5:2) – т. е. живыми.

Если мы обращаемся к духовной составляющей, должно возникать ощущение благоговения перед тем, как устроен мир и перед тем, что существуют тайны, прикасаясь к которым, мы словно бы даже не хотим чувствовать и отказываемся от *своих* чувств. Это и есть настоящее действие – чувствовать и благоговеть. Ср. *сними обувь твою с ног твоих, ибо место, на котором ты стоишь, есть земля святая* (Исх. 3:5). Если нет благоговения – нет и результата, о котором говорилось выше, а именно: обнаружения подлинных вещей и в конечном счете истины.

Павел Флоренский пишет, что древний человек, в отличие от человека нового, или находится в созерцательном состоянии, или в волеизъявительном, т. е. он или наблюдает действительность, или вторгается в нее. Новый же человек, а Флоренский пишет это о человеке начала XX в., застревает на чувстве и не проявляет волю: «*Новому человеку <...> важно не совершенное, как некоторую норму, иметь пред собою, а любоваться самим собою, своими тонкими душевными движениями, которым истина служит лишь предлогом и возбудителем. “Страдать”, “стремиться”, “иметь горячие чувства” новому человеку представляется оправданием жизни, независимо от наличия истины или лжи, как источников всех этих состояний*»¹.

Если же говорить о человеке современном, то он вообще перестает чувствовать. Чувства для него становятся, с одной стороны, самодовлеющими, с другой – абстракцией, формулой: нажал на некую кнопку и получил видимое и слышимое нечто, которое создавал не он. Человек становится потребителем чужих эмоций. Он не способен плакать *над вымыслом*, не способен радоваться – не способен чувствовать. Но мы в педагогике через искусство возвращаемся, можно сказать, к древнему человеку – учимся действовать.

¹ Флоренский П. А. Анализ пространственности <и времени> в художественно-изобразительных произведениях.

С одной стороны, мы тренируем мышцу души, а с другой – то, что мы чувствуем, мы воплощаем в действие, а не в потребление.

Таким образом, наша педагогика и наше искусство должны и могут человека возвращать к норме – и вот, он не потребитель, он «как труп» лежит в пустыне и готов услышать *Волю* и взаимодействовать с ней. Это и является в конечном итоге нашей задачей: не только обнаружить то, что *есть*, но и приготовить себя, чтобы глаголом жечь сердца людей.

«Сон в летнюю ночь» и «куриные глаза» на завтрак:

подсознание человека – необходимый помощник

в музыкальном воспитании

А. Д. Тушков

Однажды утром моего четырехлетнего внука спросили, что он будет есть на завтрак? Тот, недолго думая, ответил: «Куриные глаза». Мы, взрослые, недоуменно переглянулись, а потом рассмеялись, догадавшись, что так Игорёшка назвал глазунью. Не раз его образное мышление восхищало нас или ставило в тупик. Вот такими образными, эмоциональными, активными, с открытыми душами для творческих изысканий приходят они к нам в школу искусств. А через 3–4 года занятий на очередном из зачетов или концертов видишь того же ребенка. Да, он овладел определенными навыками и умениями, но куда делись его эмоциональность и образность? Мы ведь развивали его талант, а почему у него если не испуганные, то равнодушные, «стеклянные» глаза. Почему при исполнении музыки молчит его душа? Понятно, что задача педагогов-музыкантов приобщить ребенка к музыкальной культуре. Слово «культура» с латыни переводится как «возделывание». Возделывание чего? Ответ: «Возделывание Души». Так почему же часто наши педагогические усилия приводят к молчанию этой души у ребенка?

Ответы на эти и многие другие проблемные вопросы музыкального воспитания детей я искал все 50 лет педагогической деятельности на десятках семинаров, в сотнях книг и тысячах посещенных и проанализированных уроков преподавателей музыки.

Направленность моим мыслям-поискам предало знакомство с утверждением Квантовой физики, что весь Космос, все живое и неживое на Земле состоит из мельчайших энергетических частиц – квантов. Все это входит в единую энергоинформационную систему, частью которой является и человек, взрослый он или ребенок. Если Слово и Мысль, по утверждению ученых, может быть мощной энергией, передающейся по этой энергетической системе на огромные расстояния, то, получается, что Музыка – это тоже энергия? Но и без помощи ученых мы знали это. Ведь каждый ощущал на себе воздействие музыки, которая могла заставить нас плакать или смеяться, воспарить над Землей или вселить тревогу. Не раз музыка многократно усиливала наши эмоции при просмотре кинокартины или в ходе театрального спектакля. Какое же это открытие?

Открытие произошло в моей голове, когда задумался: а как мы используем эту мощную энергетику в своей музыкально-педагогической деятельности? Осознаем ли мы, что, приступая к работе с ребенком на музыкальном инструменте, вокале, в хоре или ансамбле

над новым музыкальным произведением, мы пробуждаем новую энергетическую силу, создаем своеобразный энергетический сгусток, который будет воздействовать на него и на окружающих. Как и любой другой вид энергии, он может оказывать созидательное или разрушительное воздействие. Поможет или помешает создаваемая нами энергетика становлению таланта ребенка, развитию его интеллекта?

Изучая принципы работы сознания и подсознания человека, роль их энергетики в создании художественного образа музыкального произведения, я понял, что количество проблемных вопросов к привычному миру музыкальной педагогики для меня многократно увеличилось... Вот тогда мне и приснился этот сон про Волшебный город.

Сон о Волшебном городе парадоксальных идей и художественных образов

Это и впрямь Волшебный город, в котором создаются художественные полотна, фильмы, звучит удивительная музыка, захватывающая души людей. Здесь творятся спектакли, совершаются научные открытия, пишутся стихи и книги, будоражащие умы людей. Эти творения расходятся по всему миру в виде архитектурных шедевров, заполняют аудитории научных конференций, музеи, картинные галереи, библиотеки, концертные и театральные залы.

Это Вечный город. Там живут люди, порой счастливые, и тогда глаза их горят особым блеском, порой, как им кажется, несчастные, когда они страдают от мук творчества. Они все из разных эпох и разных народов, но есть у них одно общее: они способны задавать себе странно-неправильные парадоксальные вопросы и искать на них такие же парадоксальные ответы с помощью своего Подсознания. Именно оно, отвечая за творческое мышление человека, является одновременно антенной и передатчиком, связывающими человека с Космосом, Божественной кладовой, одаривающей людей необычными творческими идеями.

Создавая очередное творение, бывает, они сначала используют Мастерство, которое передали им Учителя. Их умелые руки, руководствуясь Сознанием, по привычке начинают делать заготовку для нового творения. Но постепенно эта заготовка переходит на уровень Подсознания, которое подсказывает, что, например, эта полуобструганная деревяшка предназначена для создания Буратино, а эта очень подходит для создания Щелкунчика...

Конечно же, чаще бывает наоборот: сначала рождается необычная навеянная Подсознанием идея, которая превращает человека в создателя. Он ищет материал, форму, жанр, соответствующие задумке. И нет тому человеку покоя, пока не воплотит он эту идею в жизнь. В такие периоды и рождаются творения, которые никто никогда не видел и не слышал. Нечто подобное происходит и тогда, когда листы бумаги, испещренные шифровкой нотной записи, озаренные идеей исполнителя, также с помощью его Подсознания, превращаются в чудесную музыку, трогающую наши сердца и души.

Да, это Божественный Волшебный город! В нем широкие проспекты с необычайной красотой высоток и тихие старинные улочки, в домах которых выросло много гениальных людей. Если в этом городе Храм, то по величию сравним с Собором Василия Блаженного или Храмом Святого Семейства Гауди. Если парк, то не уступает красоте лондонского Гайд-парка или Вилла Боргезе в Италии. Но главное Волшебство этого города в том, что он Благоухает. Пыльца рассеивается и разносится мощными энергетическими

потоками по всему Космосу, окружающему нашу Планету. Эта пыльца, неведомым образом взаимоопыляясь, создает семена творчества, семена таланта, которыми и наполнен этот Космос. И так уж получается, что каждому родившемуся на Земле малышу вместе с Божественным Подсознанием попадает одно или несколько таких неизвестных никому семян. Но чтобы семенам этим прорасти, получить энергию развития, нужны определенные условия и благодатная почва.

В этом и должна состоять **основная задача образования** в целом, задача **родителей и педагогов** в частности – создать такие условия, чтобы **помочь прорасти этим семенам, помочь ребенку выявить и развить его таланты, данные Свыше.**

Прародителем английского слова education – ‘образование’ было латинское слово educare, среди множества значений которого есть ‘вести за собой, воспитывать, вырабатывать, выявлять’. Возможно, оно подсказывало, что выявлять талант ребенка для будущего успеха в жизни гораздо важнее, чем просто вкладывать в него знания. Альберт Эйнштейн после сделанных им открытий воскликнул: «Воображение – важнее знаний!», чем подчеркнул важную роль Подсознания, которое отвечает за воображение, творческую фантазию, именно благодаря им происходят новые открытия и в науке, и в искусстве. К сожалению, современные системы образования пошли по пути сознательного накопления нужных, а чаще ненужных человеку знаний. Багаж этих знаний после школы, училища, института становится все больше и тяжелее. Человек тратит на их изучение все свои силы, которых уже не хватает на занятие любимым делом, на возвращение тех семян, а значит, и на развитие своего таланта. В основе современного образования в мире лежит система, сформировавшаяся к XVI в. в немецких землях. Она удовлетворяла потребность общества в грамотных работниках зарождающихся промышленных предприятий, т. е. нужны были лишь грамотные, добросовестные исполнители, а не творцы. Подобная участь не обошла в какой-то мере и наше музыкальное образование. Из системы музыкального воспитания на долгие-долгие годы ушло сочинительство, импровизация. Остались добросовестные исполнители. Но это особая, интересная тема... А пока вернемся в мой сон.

Особенность Волшебного города состоит в том, что туда нет спецпропусков. Вы попадаете туда сами или со своими воспитанниками, когда сотворили что-то такое, что художественно ценно и интересно. Обычно приближение к этому городу или нахождение в нем сопутствует состоянию человека, когда Разум и Душа (Сознание и Подсознание) уравновесились и творят в едином порыве, когда, как сказано в книге Вадима Зеланда, «душа радуется, а разум от удовольствия потирает руки»¹. Если это состояние к вам пришло, то знайте, что вы прибыли на станцию под названием «Волшебный город».

А дальше сталкиваетесь со следующей особенностью этого города. Как только вы подарили миру Свое Творение, насладились созданным, порой незаметно для вас это ощущение единства души и разума уходит. Оказывается, нет в том городе постоянной прописки, нет отметки в паспорте. Город как бы выдавливает вас из своего пространства, и вы обнаруживаете, что находитесь уже за его пределами, на одной из его ЗАСТАВ...

¹ Зеланд В. Трансерфинг реальности. М.: Вест, 2009.

Заставы – это своеобразные города-спутники. Они созданы, чтобы оберегать Волшебный город от всего случайного и ненужного. Заставы обладают своей особой притягательностью: здесь можно упростить задачу, сделать по шаблону, достаточно прочесть стих с правильными ударениями, озвучить ноты согласно тексту с правильными стаккато, легато, форте и пиано, т. е. не творить, а конструировать произведения кубиками из своего Сознания. Заставы плотно заселены, постоянная прописка приветствуется. У каждой заставы есть своя организованная жизнь, устоявшиеся правила – истины, свои лидеры, своя система поощрений. Кроме того, все они существуют подобно каруселям, крутятся в разные стороны и обладая своеобразной – не центробежной, а вопреки законам физики центростремительной силой. Каждая карусель как бы втягивает вас в середину, чтобы труднее было с нее спрыгнуть. Пока вы на этой карусели, трудно определить правильный АЗИМУТ ДВИЖЕНИЯ, разглядеть Дорогу к Волшебному городу, так как в разные моменты жизни находитеесь в разных точках.

Волшебство должно иметь надежную защиту! Застав множество. В моем сне привиделось около двадцати. Если схематично, это выглядело так (рис. 4.1).



Рис. 4.1

В данной статье побываем на девяти Заставах.

Застава № 1. Система перепутанных полушарий

Известны три основных пути человека к обучению и действию:

1. Через общепринятый академический способ: учиться читать, писать, считать и осмысливать, т. е. через обучение-осмысление к действию. Это обычно категория прилежных, успешных в обучении детей.

2. Сначала сделал, не столь уж важно правильно или неправильно, а потом осмыс-

лил, т. е. через действия к осмыслению. Это чаще категория учеников-непосед, детей гиперактивных.

3. Через эмоции, воображение, душевный порыв, увлечение чем-то – к действию и осмыслению. **Это категория так называемых художественных личностей.** (Конечно, ни одна из этих категорий не существует в чистом виде.)

В послереволюционное время наше государство стало активно продвигать музыкальное воспитание в массы. С появлением множества музыкальных школ и училищ потребовалось создание системы музыкального образования, которой раньше не существовало. Ее создатели во многом пошли по проверенному академическому пути, т. е. основы методики обучения взяли из системы обучения чтению, письму и математике. Но проблема в том, что при обучении по академическому, логическому пути главенствует левое полушарие человеческого мозга, которое отвечает за работу Сознания. А при эмоционально-образном пути развития главенствует правое полушарие, через которое осуществляется работа нашего Подсознания.

Существующая система музыкального образования предполагает, что обучение музыке само по себе автоматически задействует правое полушарие, «включит» художественные эмоции и воображение человека. Но это далеко не так. И чаще всего продолжается обучение музыке с опорой на логику и анализ.

Особенно ярко это отражено в преподавании теории музыки и сольфеджио – занятий, которые, мягко говоря, не являются самым любимыми для большинства юных музыкантов. И чаще неуютность на этих предметах испытывают именно образно-творческие ребята. Если в учебном заведении появляется теоретик-узурпатор, оно может лишиться многих талантливых учеников. Надо все же отметить, что в своей музыкально-педагогической жизни я встречал педагогов-теоретиков, которые ведут эти занятия удивительно музыкально и творчески.

Безусловно, многие педагоги-музыканты, исходя из своей природной художественности, образности и педагогического интеллекта, сознательно или интуитивно обходят проблемы системы. Как, например, выдающийся педагог-пианист Натан Перельман, который делится своими интересными мыслями в книге «В классе рояля»¹.

Многие педагоги создают свои альтернативные методики. Очень известный пример – «Методика комплексного воспитания вокально-речевой и эмоционально-двигательной культуры человека» Дмитрия Ерофеевича Огороднова², который для меня явился Главным Учителем музыки.

Некоторые педагоги пытаются изменить систему, «повернув» ее к правому полушарию, задействовать Подсознание. Пример тому – работа доктора психологических наук Владимира Григорьевича Ражникова³. В 1980–1990-е гг. он создал в Москве Центр альтернативной педагогики искусства (ЦАПИ). В. Г. Ражникову удалось собрать воедино научные открытия и опыт многих прогрессивных педагогов-музыкантов того времени с целью выстроить новую систему музыкального воспитания. Но существующая система

¹ Перельман Н. Е. В классе рояля. Л.: Музыка, 1985.

² Огороднов Д. Е. Музыкально-певческое воспитание детей. К.: Муз. Україна, 1989.

³ Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике. М.: Музыка, 1989.

устойчива и крепка и в отношении защиты своих интересов очень агрессивна, поэтому ЦАПИ не стал долгожителем. Правда, многие педагоги-музыканты, исповедующие художественно-образный подход к музыкальной педагогике, в своих повседневных занятиях с учениками и сейчас используют «Словарь эстетических эмоций», созданный командой В. Г. Ражникова.

Застава № 2. Информационная

1. Образ – икона. Образа ставили в красном углу избы.
2. Образец – что-то хорошее, достойное подражанию.
3. ОБРАЗование – всеми уважаемое слово.

На одном из семинаров Михаил Казиник, музыкант, искусствовед, просветитель, на вопрос одной из участниц, почему он «так ярко выступает против существующей системы образования», ответил: «Потому что нет в этой системе Образа»¹.

Художественный образ как открытие, которое удивляет, поражает. Образное исполнение музыкального произведения захватывает своей энергетикой. Богат русский язык! Исполнение без образа – получается... **безобразное?**

В данной статье, смягчая, говорю – **информационное исполнение**. Когда мы слушаем информацию на железнодорожном вокзале, нам важно, чтобы диктор сделал объявление громко, четко, ясно, желательно приятным голосом и с правильными ударениями. Нас не интересует ни ум, ни интеллект этого человека, не говоря уж об образности и какой-либо художественной идее сообщения.

Сегодняшняя картина прояснится, если мы все услышанные музыкальные произведения на концертах, зачетах, экзаменах, конкурсах начнем делить на художественно-образные и информационные. Рассмотрим три примера из моих наблюдений.

1. На переводном экзамене учащихся-пианистов 4 класса ДШИ было исполнено 56 произведений. Из них:

- на художественно-образном уровне – 5 произведений;
- с проблесками образности – 13 произведений;
- чисто информационно – 38 произведений.

2. В финале престижного Всероссийского музыкального конкурса, проходившего в Москве, в номинации «Академический вокал» приняли участие 35 исполнителей от 7 до 18 лет из разных городов России. Было исполнено 70 произведений. По моему мнению, из них:

- на художественно-образном уровне – 12 произведений;
- с проблесками образности – 38 произведений;
- чисто информационно – 20 произведений.

3. На одном из концертов после виртуозного исполнения пианистом произведения публика кричала: «Браво!» А мне вспомнился случай в офисе банка.

Молодая женщина-оператор поразила меня виртуозностью работы. Обе ее руки, всеми десятью пальцами в невероятно быстром темпе «порхали» по клавиатуре компьютера, вкладывая информацию по моей платежке в информационную систему банка. Мне хоте-

¹ Казиник М. Бурвчик в стране Света. М.: Бослен, 2018.

лось крикнуть «Браво!». Я, улыбаясь, спросил, не занималась ли она раньше на фортепиано. Оказалось, нет.

Как часто на различных концертах, конкурсах мы восхищаемся, когда исполнитель виртуозно вкладывает информацию в систему нашего музыкального бытия.

Застава № 3. Застава ограниченного сознания и хорошо налаженного производства искусственных цветов

Однажды, войдя в супермаркет, в середине торгового зала я увидел большую вазу с букетом очень красивых цветов. Визуально не смог определить, живые это цветы или нет. Подойдя и потрогав, понял, что это искусственные. Сделаны они были очень качественно, профессионально.

Поймал себя на мысли, что часто, слушая исполнителей, конкурсантов, мы тоже «любимся цветами», четко не разграничивая для себя – живые они или искусственные. А важно ли это? Чтобы разобраться – обратимся к особенностям работы человеческого мозга (табл. 4.2–4.5).

Таблица 4.2

Задействовано	Разум (сознание)	Бессознательное (подсознание)
Масса мозга	17 %	83%
Скорость распространения импульса	120–140 миль в час	Свыше 100 000 миль в час
Бит в секунду	2 000	400 миллиардов
Управление восприятием и поведением	2–4 %	96–98 %
Функции	Сознательные	Несознаваемые
Время	Прошлое и будущее	Настоящее
Глубина памяти	До 20 секунд	Бесконечно (всё и всегда)
Цели	Постановка цели	Достижение цели (реализация)

Таблица 4.3

МОЗГ ДВУЕДИН	
Управление восприятием и поведением человека	
Сознание Обслуживается 2–4 % возможностей мозга. Умения, навыки, правила поведения, жизненный опыт – большой архив!	Подсознание Обслуживается 96–98 % возможностей мозга. Управление всеми жизненно важными органами. Огромный архив всего, что было, будет и есть с нами
Разум Расчет и логика. Приземленный и меркантильный консерватор. <i>Очень важно, иначе инфантильность</i>	Душа Вечное созидание, движение, творение. Мечтательна, хаотична, стремится в неизведанное. <i>Необходимо, иначе не будет развития</i>
Образный пример	
«Хозяин» (Аладдин отдает приказ) Сознание царствует, но не управляет	«Всемогущий Джин из кувшина» (слушаю и повинуюсь)

Таблица 4.4

РОЖДАЕТСЯ РЕБЕНОК	
	Полностью правит подсознание. Работает 1-я сигнальная система (по Павлову), которая ориентирует человека в окружающем мире восприятия (<i>правое полушарие</i>)
Попадает в социум. Родители начинают работу над сознанием, разумом и формированием 2-й сигнальной системы (по Павлову). Отражение действительности в понятиях, которые воплощены в словах (<i>начинается развитие левого полушария</i>)	Через чувства, ощущения и эмоции дети воспринимают мир образно. «Бука». Ай! Ой! Ах!
Создается словарный запас, отдельные слова складываются в мысли. Создается <i>архив</i> знаний, умений, навыков, правил поведения. Формируется жизненный опыт	Сильна работа образности и подсознания. В детстве мы все творцы! Поем, рисуем, танцуем, сочиняем истории. Художественное, образное, творческое для нас естественно

На определенном этапе развития ребенка уравнивается важность его Сознания и Подсознания, работа левого и правого полушарий. Наступает недолгий период, я бы сказал, своеобразного **«Ребячьего равновесия»**. Очень благоприятное время для творчества и обучения. Ребенок познает мир, ему все интересно, и он как губка все это впитывает. Что происходит дальше?

Таблица 4.5

		СОЦИУМ	
		Сознание – работа левого полушария	Подсознание – работа правого полушария
Вся жизнедеятельность, все учебные программы созданы в опоре на развитие сознания	Общение с родителями		Роль подсознательного ослабевает, вытесняется. Что остается?
	Детский сад		Обслуживание организма (здоровье или нездоровье)
	Школа + художественная, музыкальная, спортивные секции		Медитация и занятия йогой (с частичным отключением «мыслемешалки» сознания)
	Техникум, училище		Идеи для творческих людей
	Институт		Интуиция
	Работа, семья. Жизненное общение с решением множества проблем, захватывающих полностью наши мысли		Работа экстрасенсов. Молитва глубоко верующих людей (отец Анатолий из к/ф «Остров»)

Поле Сознательного начинает резко расширяться «становиться Главным», а поле Подсознательного сужаться и с взрослением человека отходить на второй, как бы «незаметный» план. А в это время люди Сознательно создают системы образования, Сознательно пишут учебные планы и программы. Педагоги Сознательно идут на урок, выполняя эти планы и программы. В основном Сознательно выбирают музыкальное произведение для учащегося, работая над ним в рамках зоны своего Сознания. Получается, опираясь только на одно Сознание в своей педагогической работе, мы чаще учим детей из об-

щепринятых деталей (форте-пиано, стаккато-легато и т. д.) конструировать «искусственные цветы». Это всё «заботы» и работа **левого полушария**. Получается, что **человечество с помощью существующего образования Сознательно загоняет себя в рамки 2–4 % возможностей мозга, которыми управляется наше Сознание.**

Еще раз вспомним, что основная задача Сознания человека не создавать что-то новое, а сохранять созданное. Природой, Всевышним роль главного создателя у человека, роль двигателя возможностей его дальнейшего развития отдана Подсознанию, в запасе которого еще 96–98 % возможностей нашего мозга. Но беда в том, что ко времени окончания института (см. табл. 4.3, 4.5) мы уже перестаем замечать его, не умеем им пользоваться. И приходит Подсознание к нам на помощь только в виде интуиции или когда мы глубоко, очень эмоционально и образно что-то переживаем. (Тогда мы вспоминаем о Боге и идем в Храм, чтобы обратиться к Подсознательному.) **Стоп!**

Если мы сможем построить свой музыкальный учебный процесс с ребенком эмоционально, образно, интуитивно, постараемся сохранить «Ребячье равновесие» и в дальнейшем, в более старшем возрасте, то, получается, с помощью занятий музыкой возможно уберечь ребенка от «ухода его Подсознания в незаметную тень». И не только это! Получается, мы можем дополнительно «зачерпнуть» из кладовой Подсознания ресурсы возможностей человеческого мозга, которые принадлежат этому Подсознанию, т. е. расширить те 2–4 %, принадлежащих Сознанию. Можем направить эти дополнительные возможности на **развитие таланта, интеллекта ребенка**. Для себя я с улыбкой назвал это «**Педагогическим путем Ё**».

Включение в музыкально-педагогическую работу Подсознания дает нам неограниченные возможности как в развитии своего педагогического таланта, так и талантов наших воспитанников.

Подобное удалось выдающемуся японскому педагогу-скрипачу Синити Судзуки¹, основателю и президенту всемирно известного «Института воспитания талантов». Удалось выработать философию музыкального воспитания и принципы обучения, с подключением Подсознания детей, родителей и педагогов, что обнаружило качественно другие возможности раскрытия **природного таланта каждого ребенка**. Ему удалось практически с нуля создать Японскую скрипичную школу, воспитанники которой сейчас известны всему миру. Его книга называется «Взращенные с любовью», потому что он понимает, что талант ребенка можно именно взрастить, как садовник взращивает любимые живые цветы в своем саду.

Да, искусственные цветы – вещь в жизни тоже нужная, но у них, в отличие от живых, другие приемы творения, абсолютно другая энергетика, другая художественная ценность и главное (задумайтесь!) другое предназначение... Можно ли в жизни представить, что профессиональный, любящий свое дело садовник с гордостью показывает клумбы с «посаженными» искусственными цветами? А в нашей музыкальной действительности к этому привыкли. Порой, наблюдая за работой педагогов в инструментальных классах, с тревогой констатирую: «успешная мастерская по изготовлению искусственных цветов».

Застава № 4. Педагогической мотивации

Есть такая байка про трех мужиков, которые на тачках перевозят камни. Подходят к каждому из них и спрашивают: «Что делаешь?»

¹Судзуки С. Взращенные с любовью. Мн.: Попурри, 2005.

Первый отвечает: «Не видите, что ли – камни вожу».

Второй: «Деньги зарабатываю».

Третий: «Храм строю».

Получается, что мотивация внутри каждого из нас.

В существующей системе дополнительного образования тоже есть три разных типа педагогов и администраторов.

Одна группа усердно трудится, выявляя и развивая таланты воспитанников, сознательно или интуитивно смягчая, обходя негативные стороны системы. Наиболее смелые пытаются изменить, усовершенствовать систему, прокладывая свои альтернативные пути или используя уже созданные альтернативные программы действий.

Вторая группа тоже усердно, профессионально трудится, обучая учащихся по существующим требованиям, и упорно противостоит любым переменам.

Третьей решительно все равно. Для таких людей главное – сохранить свою работу и зарплату. Именно поэтому система остается устойчивой и долгое время неизменной.

Чтобы «строить Храм» нужны не только мышечные усилия, но и работа Души, а к этому готовы далеко не все.

Застава № 5. Любимых безошибочных учеников

«Самый большой недостаток системы образования состоит в том, что она не показывает детям, как учиться на своих ошибках. Их убеждают, что ошибки – это плохо. Но в настоящем обучении ошибки играют первостепенную роль. Ошибки гораздо важнее выученных правильных ответов», – писал Роберт Кийосаки¹.

Самую большую ошибку делает птенец, когда выпадает из уютного гнезда. Далее необходимы действия – махать крыльями, чтобы не разбиться. А уж потом совершенствование самостоятельного полета под присмотром учителей-родителей. Получается так: ошибка, способная привести к гибели, – необходимый шаг, чтобы познать свободу и радость полета! Подобным образом учится ходить и ребенок.

Если принять позицию, что обучение – это процесс совершения ошибок, исследования неизвестного и исправление этих ошибок, то получается, что будет намного лучше, если ребенок сделает основные ошибки под присмотром учителей и родителей. Но система образования и мы, взрослые, наказываем ребенка за ошибки или стараемся их предотвратить. Наказание за ошибки мешает человеку учиться. Ребенок перестает задумываться над истинным значением многих вещей, а привыкает давать учителям то, что они хотят.

Самостоятельный полет под вопросом?..

Застава № 6. Ошибка безошибочности, или Движение по кругу с истинами в руках

Боязнь ошибок переходит из детства во взрослую жизнь. Страх ошибиться часто становится непреодолимой силой для творческих исканий педагога. Получается, педагогу проще и спокойнее сделать для себя некую подборку общепринятых истин и смело идти вперед к намеченной цели.

Но, как размышляет Роберт Кийосаки, человеку даны правая и левая нога, а не правая и неправая. С каждым новым шагом мы отклоняемся то вправо, то влево, одновременно как бы исправляя ошибку предыдущего шага, и движемся вперед к цели.

¹ Кийосаки Р. Если хочешь стать богатым и счастливым. Мн.: Попурри, 2008.

Как понятие «верх» не может существовать без понятия «низ», так и понятие «правильное» не может существовать без понятия «неправильное». Люди, которые рискуют и совершают ошибки, в результате узнают, что такое «правильно». Если правильный человек будет ходить только «правильной» правой ногой, то будет ходить по кругу.

Позволить себе ошибиться нелегко. Страх ошибиться настолько прочно укоренился в сознании, что мы по привычке реагируем на свои промахи так, что не даем себе возможности на нем учиться. И для страховки крепко держимся за свою подборку проверенных истин.

Натан Перельман, размышляя о музыкально-педагогических истинах, говорит: «Жалею педагога, никогда не слышавшего от ученика упрека в непоследовательности: “На прошлом уроке Вы говорили прямо противоположное; так, где же истина?” Такой ученик приучен к мысли, что истина уже найдена раз и навсегда, и покоится она в лысеющей или седеющей голове учителя. А такой учитель не знает, что голова, наполненная истинами в искусстве, – кладбище истин, где вечный покой»¹.

По поводу истины... В своей жизни и в педагогической работе я доверяю формулировке современного итальянского философа Антонио Менегетти, что «Истина – не мнение или догма, а всего лишь то, что я максимально делаю из возможного в настоящий момент»². И от себя добавлю – в данной ситуации.

Застава № 7. Аритмия и стабильная компания по строительству сарая

Метроритм – привычное для музыкантов слово. Но, если рассматривать музыку как энергетическое явление, то окажется, что у метра и ритма абсолютно разные энергетические функции и разная значимость.

Значимость художественного метра как фундамента музыкального произведения и возможной основы музыкального воспитания ребенка открыл мне впервые Д. Е. Огороднов³, когда я уже имел высшее музыкальное образование и приличный педагогический опыт. Долгие годы учебы мне говорили о метроритме, поэтому довольно долго я не мог принять и осмыслить отдельную значимость метра. И только позднее, приняв это, научившись использовать художественный метр в своей педагогической практике, я стал бесконечно благодарен Дмитрию Ерофеевичу за это знание.

Своим воспитанникам и педагогам стараюсь объяснить, что метр в музыке – это как фундамент для здания или корни для дерева. Они почти не видны, но очень важны. У ребят и на семинарах у педагогов спрашиваю: «Что может быть построено без фундамента?» – Отвечают: «Шалаши, песочные замки, будки для собак, туалеты и сарайки в саду».

Заглянув в учебник по теории музыки, найдем формулировку: «метр – это равномерное чередование сильных и слабых долей такта в определенном порядке». Для информационного обучения или «с математическим уклоном» вполне подходит. Но имеет далекое отношение к музыке со стороны ее энергетики и художественной образности. Проработав несколько лет с принципом, что музыкальный метр является основой музыкального воспитания ребенка, я пришел к другой формулировке. На сегодняшний день она выглядит так: *«музыкальный метр – это энергетическое, эмоциональное взаимодействие силь-*

¹ Перельман Н. Е. В классе рояля. Л.: Музыка, 1985.

² Менегетти А. Мудрец и искусство жизни. М.: Онтопсихология, 2002.

³ Огороднов Д. Е. Методика музыкально-певческого воспитания. М.: Планета музыки, 2014.

ных и слабых долей в определенной последовательности, определенной форме, соответствующее художественному образу музыкального произведения».

Получается, если подходить к музыке и музыкальному обучению с художественно-энергетической стороны, то потребуется подобное изменение всех формулировок, существующих в учебниках по сольфеджио и теории музыки (что такое ритм, мелодия, гармония, фраза и т. д.).

В свой педагогический обиход я также ввел термин *метрическая качель*, который существенно отличается от формальной метрической пульсации в тактах нотной записи. Конечно, «качель» может быть и такой, как в нотном тексте, но чаще ее колебания охватывают половину такта, целый такт или два такта на одну амплитуду движения. Это как амплитуда движений рук дирижера. Многие педагоги называют это *пульсом*, что тоже, возможно, верно и полезно. Но, как мне кажется, пульс трудно управляем сознанием человека (ребенок до взрослости не обращает внимания на свой пульс), а слово *качель* для ребят более понятно. Для взрослых, педагогов, если принять позицию Вадима Зеланда¹ и рассматривать окружающий нас мир как взаимодействие энергетических маятников, точнее назвать этот термин *энергетическим метрическим маятником*.

Давайте вспомним, как мы, педагоги, часто не наслаждаемся исполнением ребенком музыки, а напряженно переживаем – доиграет или сорвется, хотя произведение вроде бы выучено. Считаю, что тут явные проблемы метрической качели. Когда нет удобной метрической качели, то медленное музыкальное произведение разваливается, в нем нет энергетической тяги, его трудно охватить вниманием и ребенку, и слушателю. А без удобного маятника в быстром темпе в руках у ребенка может скапливаться статическая энергия, от которой помогает избавиться срыв или остановка в исполнении произведения, что часто и случается. Метрическая качель, маятник – это пульсация музыкальной энергетики, без которой практически невозможно выстроить энергетическую форму музыкального произведения.

Вполне возможно, что педагог, не испытывающий трудностей в этом направлении, посчитает, что проблема эта надумана. Но давайте присмотримся к окружающей действительности.

1. Отборочный тур областного конкурса юных вокалистов. Почти каждое пятое исполнение, когда поющий и его концертмейстер находятся на разных метрических качелях, т. е. во время исполнения идет своеобразная энергетическая борьба между маятниками. Еще чаще встречается это у исполнителей на духовых инструментах и их концертмейстеров.

2. На одном из концертов слушаю «Время, вперед!» в исполнении двух педагогов-пианисток на двух роялях. У каждой была своя метрическая качель. Слушатели воспринимали не энергетику музыки Г. Свиридова, а энергетику борьбы двух метрических мировоззрений на эту музыку. Пианистки оказались крепкими, никто не хотел уступать, выдержали обе до конца. Это была мучительная ничья со счетом 0:0.

3. Экзамен учащихся-пианистов 4 класса ДШИ, исполнено 56 произведений.

- В удобной метрической качели – 14 (здоровое сердцебиение).
- С нарушением метрической качели – 10 (признаки аритмии).
- Метрическая качель отсутствует – 32 (полноправная аритмия).

¹ Зеланд В. Трансерфинг реальности. М.: Вест, 2009.

Вот сколько «сараяк» понастроили! И чаще всего это нормальные, способные дети. А метрическая аритмия вызвана у них нашими педагогическими действиями.

Если представить, что метр – это размеренное биение сердца (пульс), а ритм – это движение, которое мы делаем голосом или пальцами, то возникает вопрос: если у сердца аритмия, то удобно ли выписывать рулады голосом, удобно ли бегать пальчиком по клавиатуре музыкального инструмента.

Доктор психологических наук В. Г. Ражников с психологической точки зрения обосновывает важность метра как одной из главных основ музыкального воспитания и называет метр «Царем музыки»¹. Так давайте будем жить с этим Царем в голове!

Застава № 8. Ярлыковая

У каждого ребенка есть дар, талант, который нужно развивать. Правда, очень часто стремление к знаниям и саморазвитию, не без нашей педагогической помощи, замещается погоней за выигрышным местом на Доске почета, погоней за количеством дипломов разных уровней. Мы в своей деятельности, на зачетах, экзаменах, конкурсах старательно делим учеников на способных и неспособных, на талантливых и не очень, успешных и бесперспективных. Всегда ли мы правы в оценках?

Специалисты по педагогической психологии однозначны – в детстве мы достигаем не больше того, чего от нас ожидают окружающие. И чем младше и впечатлительнее ребенок, тем больше он будет верить приклеенному к нему ярлыку. Цена нашей ошибки – проблемы поведения ребенка и загубленные таланты.

Достойны восхищения те педагоги, которые умеют сохранять любовь в качестве основы образования и умеют пробуждать у детей интерес к учебе, независимо от ярлыков. Кстати, отмечу, что если повседневные уроки перевести в художественно-образное русло, то делить на талантливых и неталантливых вообще трудно, потому что «слабые» порой выдают такие интересные идеи и образы, что заниматься с ними – одно удовольствие.

Застава № 9. Упрощенных истин

Часть ученых мужей утверждают, что некоторые из 10 Заповедей христианства дошли до нашего времени в измененном виде, и это существенно повлияло на их смысл. Так, например, шестая Заповедь «Не убий», по их мнению, изначально звучала так: «Не убий в себе себя». Вдумаемся в нее.

Если Всевышний каждого рождающегося на Земле наделяет семенами никому неизвестных дарований и талантов, то, получается, главное дело каждого человека – обнаружить эти семена и жить, взращивая их. Вот тогда человеку и открывается его Божественное Предназначение. Следуя ему, обнаруживается главное любимое Дело его жизни. Оно и будет основой для созидательной, счастливой жизни. Если же человек в силу каких-то причин или интересов не следует этому предназначению, тогда он «убивает в себе себя», совершая греховное.

Всем желаю совершить главное открытие в жизни – «Открыть в себе себя!». Тем, кто выбрал или выбирает дорогу самопознания, возможно, пригодятся мысли современного канадского писателя Робина Шармы²:

¹ Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике. М.: Музыка, 1989.

² Шарма Р. Святой, серфингист и директор: аудиокнига. Изд-во «София», 2006.

1. Любой человек, любое событие в твоей жизни появляются неслучайно. Не бывает совпадений. Мир – это огромный Радар, который засекает потребности нашего роста и взросления.

2. Ничто, ни самое хорошее, ни самое плохое, не длится слишком долго.

3. Никогда не переставай верить, что Мироздание настроено к нам дружелюбно. Мир хочет нашего успеха.

4. Когда человек обретает мечту, с которой он может прожить всю жизнь, он обретает невиданную энергию.

Р. С. Однажды, на семинаре, меня спросили: «А Ваше ощущение, где Вы как педагог находитесь, на одной из Застав или в Волшебном городе?» Я ответил, что за свой многолетний период педагогической деятельности побывал практически на всех этих каруселях: или сам, или с педагогами, уроки которых посещал и анализировал. Но, как мне кажется, иногда мне удается добраться и до той конечной станции под названием «Волшебный город». Помню, ясно ощутил приближение к этому городу, когда исполняли с хором духовную музыку в Храме. Вдруг увидел, что глаза девчонок стали такими же, как глаза святых на иконах. Вместе с девчонками я учусь жить в музыке не столько головой, сколько сердцем. Наступил момент, когда они пели каждая своим сердцем и своей душой, а я научился их эмоции и чувства объединять в единой «музыкальной душе». И помогла мне в этом энергетика музыки Павла Чеснокова.

Как «энергетический наркоман», я стал стремиться вызвать это состояние снова и снова у себя и хора – не только в духовной музыке, не только на концертных площадках, но бывает (о, радость!) и на рядовых учебных занятиях.

Заканчивая статью, могу предположить, что в обыденной жизни мы чаще находимся на одной из вышеописанных застав, но когда нас захватывает творческая идея, то при успешном ее воплощении мы можем попасть в тот Волшебный город. И именно творческие идеи указывают дорогу к нему, дают силы и энергию на этом пути.

Получается, приступая к работе над новым музыкальным произведением, с ожиданием, что «Душа возрадуется, а Разум от удовольствия будет потирать руки», надо каждый раз, с каждым учеником начинать этот путь заново.

Эпилог. Все в этой статье, возможно, неверно.

О формировании исполнительской культуры детей:

«Держите марку!»

С. А. Суворов

В актерском мастерстве есть такое понятие, как *зерно роли*. Ассоциативно я бы дал такое определение «зерну роли» в жизни сотен тысяч очень юных и талантливых россиян фестивалю «Роза Ветров» – **МАРКА**. Конечно, марки бывают разными, но с такой на дипломе или письме все доходит быстрее и точно по адресу. Марка эта часто определяет судьбу человека в выборе профессии по прошествии времени. Она со временем дорожает, потому что это своего рода **ЗНАК КАЧЕСТВА**.

Вспоминается изречение: «Как назовешь корабль, так он и поплывет». Фестиваль искусств «Роза Ветров» – это всегда «7 футов под килем», это всегда приятное путешествие в мир искусств, которое дарит положительные эмоции, приятные воспоминания и впечатления. И еще – ощущение повышенной комфортности. Все это – благодаря дисциплине. Казалось бы, дети же, дети представляют творческие навыки и способности на сцене. Многие взрослые от слова «дети» впадают в умиление, в прелесть: «Можно же быть чуть снисходительнее по отношению к их возрасту». Можно бы было, но только не в данном случае. Ведь именно дисциплина по отношению к делу может в большей степени помочь в будущем, нежели снисходительное к ним отношение. Совершенно не обязательно, что ребенок выберет исполнительское искусство своей профессией впоследствии, а самоорганизация и дисциплина – «первая помощь» в любой из профессий. Посему на фестивале все строго регламентировано, оговорено с каждой из заинтересованных сторон. Все движется так своевременно, что не имеет смысла приобретать швейцарские часы. Есть ли БАРОМЕТР?

После просмотра спектаклей, заявленных в конкурсной программе в номинации «Театр» на фестивале «Роза Ветров», проходит обсуждение увиденного членами жюри с педагогами и режиссерами. Не критика ради критики и не раздача комплиментов, а подробный разбор с той целью, чтобы следующий спектакль был еще интереснее. Юные актеры вместе с педагогами приглашаются на мастер-классы, чтобы следующий их спектакль был бы еще более живым.

Вернемся к ассоциативному. Что же такое *роза ветров* в науке? График построения изменяющихся направлений ветров за текущий день!!! Ветры обычно дуют действительно разнонаправленные в природе, так же как и на одноименном фестивале искусств (танец, вокал, исполнительское инструментальное искусство), где достойно представлен и один из самых синтетических из всех видов искусств – ТЕАТР.

С чего начинается ТЕАТР по К. Станиславскому? С дисциплины!!! Многие думают, что важнее всего остального (опять-таки по Станиславскому) ТРЕНИНГ и МУШТРА, но это не совсем так. В театре самое главное – это дисциплина, конечно, и ИГРА! Чудодейственная сила игры воспета многими именитыми театральными критиками, педагогами, она, совершенно точно, имеет в своей основе гедонистическую составляющую. Ощущение радости от игры, упоение фантазией полезны подростку. ДЕТИ любят играть, ДЕТИ счастливы пребывать в игровой стихии условного (игрового) театра. Современные деятели театра (занимающие высокие посты и создающие общественное мнение) считают, что детям рекомендовано заниматься театром с 15 лет. Могу сказать одно, к 15 они должны так наиграться, чтобы, играя, уже не играть, а приступить к изучению иных материй (например, таких как существование).

Нам, взрослым, нужно по чаще вспоминать, что это у детей нужно учиться актерскому мастерству, радости игрового начала, импровизационному самочувствию, а не наоборот. Взрослым нужно чаще вспоминать, что и они когда-то играли, будучи девчонками в «дочки-матери» со смешными (как теперь кажется) куклами. Или, будучи еще мальчишками, в «войнушку» с плохо оструганными примитивными дощечками. Правда, сегодня можно купить груду пластмассовых дорогих пистолетов и автоматов с шариками для

пейнтбола (реально похожих на оружие из сериала «Звездные войны» на шести батарейках). Но без веры в игру, без доверия к партнеру они так и останутся всего лишь грудой дорогой пластмассы. Задача взрослого в детском театре – объяснить правила игры, строго пресекать нарушителей, поощрять победителей и поддерживать командный дух. Научить получать удовольствие не от любования собой, а от общения с партнером, от процесса игры. Педагог должен сделать все, чтобы ребенок стал творцом коллективного повествования. Его личные переживания, высказывания, открытия, сочинения делают его СОТВОРЦОМ театральной постановки. Великая миссия Театра в России заключается в том, что он воспитывает «эмоциональный интеллект» у подрастающего поколения.

Печально видеть, когда взрослые заполняют собой представление маленьких детей о той истории, которые они хотят поведать зрителю. Проще говоря, хотят реализовать себя через детей, нагружают их своими знаниями и так называемым «бесценным опытом». Тогда бегают по сцене 12 неорганичных юных актеров, «смахивающих на карликов», и играют в «очень-очень» профессиональный театр. Профессиональнее самых лучших профессионалов. Через какое-то время вы можете заметить внутри этого странного театрального организма – КОРИФЕЯ, ПРИМУ, исполнителей главных ролей с многочисленными текстами, любимчиков режиссера и выходящих на правах «кушать подано». Начинаешь догадываться о сложной задаче добычи главной роли в этом суперспектакле. Далее можно будет перечислить типичные амплуа в полном наличии: от героя-любownika до трагедии. Наиболее удачными выглядят ХАРАКТЕРНЫЕ СТАРУШКИ или ЗЛОДЕИ. Они удаются лучше всех, публика принимает их на УРА, как и сто лет назад, а может быть и все двести.

Однажды со мной случился забавный разговор после спектакля про Красную шапочку Шарля Перро с режиссерами (-ми – потому что их было двое).

– Скажите, а почему у вас охотники в финале выходят без ружей? Ведь этим обаятельным и живым ребятам приспособление помогло бы гулять по сказочному лесу правдоподобнее. А то не совсем понятно, зачем они в нем гуляют.

– Наш ДИРЕКТОР запретил выносить на сцену ружья. Ведь это пропаганда агрессии.

– Так. А может быть, охотничьи бинокли, чтобы наблюдать за передвижением дичи в лесу?

– Мы пробовали. Наш ДИРЕКТОР запретил вносить на сцену бинокли. Ведь это пропаганда оружия.

– Да, замкнутый круг. Но этим живым и обаятельным ребятам «ваш ДИРЕКТОР» не помеха, потому что они верят в то, что у них в кустах ружья припрятаны и бинокли они дома забыли.

Удивляются потом некоторые взрослые, «почему да отчего» отмеченными дипломами оказываются юные актеры с маленькой репликой, совсем «без слов». Почему не главная героиня в ярком красочном костюме с громадой выученного текста? («Сколько трудов.») Почему не добрый волк, который не захотел есть бабушку против воли Шарля Перро? Почему не острохарактерная бабушка без чепчика? Думаю, потому что они ЖИВЫЕ, НАСТОЯЩИЕ и ИСКРЕННЕ ВЕРЯТ в то, что ДЕЛАЮТ. У ТАКИХ – СВОЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ПРАВДА, несмотря на все запреты строгих-престрогих «директоров». Нельзя в художест-

венную правду и стихию истинного творчества внедряться с правдой заземленного порядка.

Радует, что на фестивале «Роза Ветров» у жюри есть возможность отметить работу педагога (по вокалу, хореографии, художественному слову, актерскому мастерству). Многим кажется, что юные дарования самодостаточны. Место педагога-режиссера за кулисами или в звукооператорской будке. Иногда они там поют следующее: «Наша служба и опасна, и трудна, и на первый взгляд как будто не видна...» Что бы сегодня случился успех на сцене, режиссеру необходимы знания в области возрастной физиологии и психологии, а также: быть продюсером, немного юристом, фотографом, театральным критиком и «вышибалой» (костюмы и декорации, поездки на фестиваль). Прекрасно, что на «Розе Ветров» помнят тех, кто «выводит детей в люди, кто их выводит в мастера», приглашая из тени кулис на авансцену самых заметных и достойных...

Хотелось бы сказать несколько теплых слов в их адрес.

Спасибо Виктории Максимовой за спектакль «Брошенные игрушки» за каскад прекрасных актерских работ, за сохранение лучших традиций студийного театрального движения России. Особый респект Анастасии Валерьевне Азоровой, руководителю кукольного театра «Овация» сельского дома культуры Бугульминского муниципального района (Татарстан) как за спектакль «Солнышко и снежные человечки», так и за «столичную» сценическую культуру.

Спасибо руководителю «Театра студии 13» из Усть-Илимска Иркутской области Юлии Зауровне Мисиковой за спектакль «А зори здесь тихие» по одноименной повести Б. Васильева. Ей удалось создать актерский ансамбль, объяснить правильное представление о трагических событиях Великой Отечественной войны. При абсолютном минимализме в сценографическом решении у команды получилось погрузить зрителей в атмосферу военного времени. Поражает яркое режиссерское решение – солдатские сапоги с портянками для хрупких и нежных созданий. Как точно этот образ выражает всю абсурдность ситуации для бойцов Гурвич, Бричкиной и т. д.

Ребята очень искренно рассказали о своих открытиях в этом достаточно знакомом произведении. Их личные ощущения, их честное изложение повести Васильева дороже тысячи слов и правильных предложений. Если факты не прочувствованы актерами, то они так и остаются просто словами, архивными документами. В этом большая заслуга режиссера и педагога.

Задача режиссера театра, где играют дети, в первую очередь «раствориться» в юных актерах, а уже потом стать для них организатором и толкователем (вспомним триаду В. И. Немировича-Данченко: «режиссер – педагог, организатор и толкователь»).

Радостным оказалось знакомство с Аленой Олеговной Дуровой, режиссером и педагогом Детской школы актерского мастерства молодежного театра «НАШ» из Тюмени.

Спектакль «+8 марта». Войну объявили своему однокласснику пацаны из его же класса. Сам виноват, этот «дамский угодник». Вместо того чтобы ответить «Сама дура», он девочкам дарит цветы и отвешивает комплименты. По-взрослому мстят мальчишки за лицемерие. Но потом оказывается, что его поведение носит совсем не предательский характер, как казалось мужскому народонаселению 3 класса. Предатель-то – прирожденный

дипломат. Оказывается, когда девчонки задираются на пацанов, в ответ им лучше делать комплименты. Изобретенный метод окончания «гражданских войн» работает безотказно.

С юными актерами (им 8–10 лет) Алена Олеговна не сюсюкается, а доверяет какой-то свой волшебный секрет («большой секрет для маленькой такой компании»). Ребята ценят это доверие и стараются его оправдать, что придает их игре ощущение полной свободы и мощный энергетический размах, присущий только большим актерам.

Приятной оказалась встреча с театром-студией из Ханты-Мансийска «Дельтаплан» и ее руководителем Зинаидой Владимировной Тороповой. Спасибо ей за актуальный, современный и очень театральный спектакль «Фабрика ВОЛС» (ВОЛС читается наоборот – СЛОВ). Язык клоунады удачно выбран для повествования этой фантастической истории «якобы» грядущего времени, когда слова (и даже буквы) будут продаваться за деньги. Если возможен налог на воздух (в перспективе), то почему не может быть в перспективе налога на буквы или слова?

Как живут эти разные, но в основном трогательные люди в «якобы» фантастическом времени? Нельзя сказать, чтобы совсем безоблачно, но для точного высказывания нужно еще подобрать верные слова. Вот незадача, для целого предложения у некоторых из них просто не хватает средств... «О» !!!! Красивая притча. Красивый спектакль. Красивый театр.

Что же хотелось бы пожелать фестивалю «Роза Ветров», если вокруг него столько всего красивого? Держать марку!!!

4.3. АРТ-ПЕДАГОГИКА И ТВОРЧЕСКОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ЮНОГО МУЗЫКАНТА

Русская духовная музыка в репертуаре детского хора

Е. Д. Щеглова

Предваряя тему репертуара в детском хоре, хочется вспомнить слова немецкого дипломата Отто фон Бисмарка: «Войны выигрывают не генералы, войны выигрывают школьные учителя и приходские священники». Среди же учителей разных предметов именно преподаватели хорового пения находятся «на передовой», потому что в своем арсенале имеют очень мощное «оружие» – музыку, соединенную со словом.

Почему же слово имеет такую огромную силу воздействия? Слово – это творящее начало в природе, это энергетический импульс, сопряженный со звуком и мыслью, выраженная мысль. Слово – это кодированный информационный модуль. В слове, как и в математической формуле, отражены законы мироздания.

А что такое рифмованное слово? Недаром есть такое выражение как «магия стиха». Рифма сразу проникает на подсознательный уровень и лишь затем расшифровывается сознанием. Чем талантливее поэт, тем легче содержание стихотворения достигает глубин подсознания, минуя контроль разума.

Не менее сильно воздействует на ум и душу человека музыка. Музыка может воодушевлять, стимулировать духовный рост или, наоборот, вести к деградации, унынию, подавленности, агрессии. У греков вся музыка была основана на психологии. Они знали, какого рода эмоции вызовут те или иные звуки или последовательность, пробудят ли они ум, волю и чувства слушателей.

Вот почему пение, объединив в себе силу слова и музыки, так влияет на человека, который во время исполнения произведения становится эмоционально сопричастен его содержанию.

В репертуаре детского хора должна присутствовать разная музыка: и народная, и духовная, и классическая, которая, по высказыванию профессора В. В. Медушевского, по сути, есть благочестивая светская музыка, ответ духовной, первая ступень на пути к богопознанию.

У преподавателя очень мало времени на уроке, поэтому каждый элемент занятия, каждая песня должны «попадать в цель». Цель-минимум – музыкальное воспитание и образование, цель-максимум – воспитание Личности. Полноценное же образование не мыслимо без духовно-нравственного воспитания личности.

Культурные традиции формируются и живут в живой среде народной жизни. В ее основе – религиозное мирозерцание. Для русского народа «такой доминантой, главной опорой, несущей конструкцией, является культура, сформированная православной верой. И вне зависимости от того, является ли человек православным или нет, находясь в данном культурном контексте, он оказывается под влиянием этой огромной духовной силы»¹. Без знания основ православной веры невозможно понять духовный архетип и культурный код русского народа, а значит, и полноценно изучать русскую культуру и русскую музыку. Церковная культура является лишь небольшой частью православной культуры, восточно-христианской по типу. В восточно-христианском типе культуры созидался образ мыслей и духовный строй наших великих предков, делами и творениями которых мы воспитывались и утверждались.

Знакомство с духовной музыкой – наиболее эффективный метод духовно-нравственного воспитания детей и молодежи. Духовная музыка – это обширная сфера, делящаяся на группы соответственно ситуации исполнения.

Отдельный раздел духовной музыки образуют храмовые (богослужebные) песнопения. В Древней Руси они считались не музыкой в традиционном смысле слова, но словесной мелодией, мелодически расширенным и украшенным чтением, которое отражает содержание текста и восполняет то, что невозможно выразить словесно. Поэтому церковное богослужebное пение часто называют ангелоподобным пением – явлением более высокого порядка, нежели «мусикия», как называли в старину игру на различных музыкальных инструментах, а также песни нецерковного содержания. Второй раздел духовной музыки образуют внехрамовые (небогослужebные) песнопения – заздравные чаши, многолетствования, духовные стихи, а также песнопения, написанные на богослужebный текст, но в плане музыкальной стилистики довольно далеко отстоящие от церковно-певческой традиции.

¹ См.: Слово Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла на встрече с общественностью Одессы 22 июня 2010 г. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/227588.html>.

«Ангелогласное бестелесное пение», на которое настраивался древнерусский певец, предполагает несколько условий: *пение a cappella* (игра на музыкальных инструментах в древности ассоциировалась с языческим миром, а инструментальная музыка считалась удовольствием без пользы; задача же богослужебного пения есть «питание человека глаголами жизни»); *принцип монодии* (одноголосное богослужебное пение не просто создает молитвенное настроение, но буквально понуждает человека к молитве. Визуальным аналогом одноголосию является икона. «Необъемное» изображение и звучание соответствуют понятиям о духе, нематериальном мире); *принцип мелодического отражения божественного порядка* (таким отражением стала система осмогласия, сформировавшаяся к VIII в.

Русский знаменный распев – вершина древнерусского пения, в котором даже знамена (крюки) имели глубокое символическое значение. Кроме названных основополагающих элементов древнерусской певческой системы, необходимо упомянуть также: обиходный церковный звукоряд – лад, обладающий катарсическим, очистительным воздействием на психику человека; немоторную ритмику, не ассоциирующуюся с танцевальными процессами; творение текста на основе варьирования мелодического первообраза – архетипа.

Не нужно бояться вводить в репертуар детского хора знаменный распев. Он и прост, и сложен, и высок одновременно. Да, он не претендует на эстетическую красоту, ведь его задача (как и иконы) – не вызвать эмоции, а направить все чувства на путь преобразования. Изображение духовной реальности требует особой природы поведения и иного музыкального языка.

Отметим некоторые особенности исполнения древнерусской монодии. Все звуки полагаются произносить без редуцирования фонем, по принципу «как пишется – так и читается»: «преблагословенная Богородице»; в дониконовской традиции предполагалось пропевание полугласных ъ («ер») – ближе к *o*) и ь («ерь») – ближе к *e*), звук *z* проговаривался мягко. В пении должна присутствовать динамика и энергия, подвижный темп, следовательно, пульсация идет половинными длительностями. Дыхание по возможности нужно использовать цепное. Высота звука задается, исходя из удобства и примарных тонов хора.

Продвинутому детскому хоровому коллективу можно предложить для исполнения строчное диссонантное многоголосие. Песнопения, принадлежащие этому уникальному стилю XVI – XVII вв., удивительны по своей красоте и ритмической изысканности. Воспитанникам юношеских хоров будет полезно абстрагироваться от терцовых вертикалей, почувствовать свой голос вариантом «пути», вплетающимся в утолщенную мелодию, слышать диссонансы, образующиеся в результате свободного потока голосов.

Антагонистом древнерусскому пению выступил партесный стиль XVII – XVIII вв., ориентированный на западноевропейские музыкальные начала. Этот стиль знаком исполнителям в основном по кантам и псалмам – распространенным киевскими певцами виршам религиозного (нелитургического) характера. Распеваются такие песнопения на три голоса: два верхних звучат в терцию, а бас задает гармоническую основу. Куплетная форма и частое повторение слов и целых фраз – еще одна особенность кантов. Заздравные чаши, многолетствования, канты восхвалительные и, конечно, колядки должны всегда присутствовать в репертуаре детского хора. Откристаллизованные в народной среде

по тексту и по музыке, эти некогда авторские песнопения являются жемчужинами духовной музыки.

Еще одним кладезем мудрости, содействующим решению задач духовно-нравственного воспитания личности, являются духовные стихи – русские народные стихотворения-песни, возникшие как поэтическое освоение народом христианского вероучения. Чудесный пример данного жанра – духовный стих Архангельской области «Агница», повествующий о душе человеческой – заблудшей агнице, которую ищет и зовет Пастырь-Господь.

Композиторское творчество в области духовной музыки всегда сопряжено с проблемой соотношения канона и авторского стиля, понимания средств и задач. Каковы критерии выбора композиторских духовных произведений для детского хора? Труд композитора, создающего произведения духовной тематики, сравним с трудом иконописца. Чем чище стекло, тем меньше искажений; чем чище душа иконописца, тем точнее созданный им образ. Поэтому труд иконописца всегда был сродни монашескому подвигу: взявшись за кисть, иконописец уже никогда не позволял ей изображать мир земной и суетный, мир страстей и борьбы.

На сегодняшний день в хоровых сборниках, целиком или частично представляющих русскую духовную музыку для детей, включая переложения, содержится вся палитра ее осмысления посредством композиторского гения. В выборе сочинений, кроме знаний и опыта, большое значение играет вкус хормейстера и его интуиция.

Если уровень хора позволяет, в репертуаре непременно должны присутствовать духовные сочинения *a cappella* русских композиторов: Д. Бортнянского, П. Чайковского, М. Ипполитова-Иванова, А. Лядова, А. Кастальского, П. Чеснокова, А. Никольского, А. Гречанинова, Вик. Калинникова и мн. др.

При выборе репертуара нужно лишь учитывать, что «Херувимскую песнь» и «Милость мира», как основные части Евхаристического канона, не следует брать для концертного исполнения.

На многих конкурсах духовной музыки приветствуется исполнение произведений композиторов-классиков на стихи русских поэтов (А. Блока, А. Майкова, И. Бунина, К. Р., И. Никитина, П. Вяземского, А. Пушкина, А. Плещеева, А. Фета, А. Хомякова и др.), чья тематика затрагивает круг духовно-нравственных образов и библейских сюжетов.

Авторы духовной музыки XX – XXI вв. вооружены и одновременно искушены достижениями современной композиторской техники. Духовная музыка для детского (женского) хора разных уровней сложности представлена сочинениями С. Трубачева, В. Беляева, И. Болдышевой, Е. Богдановой, А. Думченко, А. Жарова, мон. Иулиании (Денисовой), А. Киселева, А. Ларина, М. Малевича, С. Плешака, В. Полякова, В. Пьянкова, М. Славкина, Д. Смирнова, И. Хрисаниди, Ю. Фалика и других авторов. Некоторые духовные сочинения, изданные в репертуарных сборниках для детских хоров, следует оценивать строго и сдержанно, но есть и поистине глубокое проникновение в содержание и смысл текста.

Включение духовной музыки в репертуар детского хора есть залог полноценного духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения и будущего здоровья нации.

Человеческое общение посредством музыки

Д. О. Калашкова

Прежде чем перейти к проблеме общения посредством музыки, рассмотрим категорию «общение», ее основные компоненты.

Общество представляет собой социально взаимосвязанный коллектив людей. Взаимодействие в любом коллективе немислимо без общения. Общение может быть реализовано как посредством речи, так и жестов, взглядов, рисунков или письма. Литература по психологии предлагает нам характеристику структуры общения как взаимосвязь трех элементов: коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон. Рассмотрим их подробнее.

Обмен информацией между людьми является характеризующим фактором коммуникативной стороны общения. Понимание между людьми достигается путем установления и сохранения коммуникации.

Человек получает информацию прежде всего из следующих источников: сигналы, поступающие от другого человека; собственные сенсорно-перцептивные системы; итоги деятельности; личный опыт; прогнозы будущего. Использование того или другого источника зависит от сложившихся обстоятельств на момент принятия сигнала. При этом человеком осуществляется «фильтрация» информации и разделение ее на «плохую» либо «хорошую». Какие критерии при этом используются? Психолог Б. Ф. Поршнев предлагает такой вариант ответа: «Хотя всякий говорящий внушает, однако далеко не всякое словесное внушение воспринимается как таковое, ибо в подавляющем большинстве случаев налицо и встречная психологическая активность, называемая контрсуггестией, противовнушением, которая содержит в себе способы защиты от неумолимого действия речи»¹.

При изучении общения людей было выявлено несколько способов, используемых для поддержания внимания собеседника.

К первой группе таких способов относятся приемы «изоляции». Имеется в виду, что общение изолируется от действия внешних факторов, таких как шум, освещение, разговоры; либо же изоляция происходит от внутренних факторов – пропуская и не вникая в речь собеседника, дожидаться конца речи, чтобы вступить в разговор самому.

Ко второму способу поддержания внимания относят приемы «акцентировки». Для этого приема необходимо обратить внимание именно на нужную информацию путем использования определенных слов (к примеру, «прошу обратить внимание на...» или «важно отметить, что...»). Привлечение внимания производится посредством контраста с окружающим фоном.

Следующий прием – это «навязывание ритма». Поддержание внимания собеседника осуществляется посредством изменения характеристики голоса или речи. Таким образом у оппонента нет возможности отвлечься и пропустить нужную информацию.

Рассмотрим структуру общения с интерактивной стороны. Правильное понимание процесса общения реализуется через представления себе действия своего партнера, кото-

¹ Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. М., 1979. С. 155.

рое осуществляется в определенных ситуациях. Интерактивная сторона общения заключается в организации взаимодействия между людьми, т. е. обмене как знаниями, так и действиями.

Э. Берн считает, что при вступлении в контакт, люди находятся в одном из базовых состояний:

1) ребенок – актуализация установок и действий, выработанных в детстве (эмоции, поступки, игривость или состояние подавленности);

2) взрослый – данное состояние обращено к реальной действительности. Это внимательность, максимальная направленность к партнеру и пр.

3) родитель – данное состояние именуется состоянием *эго* человека. Когда его чувства и установки относятся к роли родителя. При этом он критичен, надменен, снисходителен или обеспокоен.

Успех общения зависит от состояния взаимодействия и соответствия используемых коммуникантов. Наиболее благоприятны такие пары *эго* как состояние «ребенок – ребенок», «взрослый – взрослый» или «родитель – ребенок». Для более благоприятного общения все другие сочетания должны быть максимально приведены к перечисленным.

Третьим видом общения является перцептивное. Оно означает процесс восприятия друг друга на основе общения. Общаясь, люди находят взаимопонимание, у них создается первое впечатление. При этом образ другого человека формируется по разным схемам. К примеру, при условии превосходства статуса собеседника наше мнение о нем существенно выше, и оцениваем мы его более положительно. И наоборот, при общении с человеком, которого мы превосходим, то его значение мы у mažаем, что влияет на наше мнение. При этом следует знать, что превосходство фиксируется по одному параметру, а недооценка складывается по нескольким параметрам. В психологии такую ошибку восприятия называют фактором превосходства. При формировании первого впечатления фактор превосходства называют эффектом ореола. Он приводит к переоценке неизвестного человека. Исходя из этого следует, что первое впечатление о человеке ошибочно. Но на практике это не всегда так. Проведенные исследования показывают, что взрослый человек, имеющий опыт общения, способен точно охарактеризовать человека. Такая точность бывает только в нейтральных ситуациях. Тем не менее реальная жизнь всегда содержит тот или иной процент ошибок.

Общение между людьми реализуется в форме диалога. Диалог представляет собой универсальный способ существования культуры. Согласно выражению известного мыслителя-литературоведа М. М. Бахтина, «жизнь по своей природе своей диалогична. Жить – значит участвовать в диалоге – вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться и т. п. В этом диалоге человек участвует весь и всю жизнь: глазами, губами, руками, душой, духом, всем телом, поступками. Он вкладывает всего себя в слово, и это слово входит в диалогическую ткань человеческой жизни...»¹

В форме диалога обеспечивается связь субъектов общения, акцентируется внимание на «взаимной необходимости» одного индивида в другом. При этом личность не соотно-

¹ Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Совет. писатель, 1963. 363 с.

сит себя с другими, а при их помощи узнает себя. Также, по мнению М. М. Бахтина, «человек не обладает внутренней суверенной территорией, он весь и всегда на границе». В связи с этим диалог является «противостоянием» человека человеку, противостоянием *я и другого*.

Таким образом, общение – это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми (межличностное общение) и группами (межгрупповое общение), порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера)¹.

Понимание музыки – это своеобразный процесс общения. Научить музыке нельзя, только лишь личное желание позволит окунуться в это таинство. Рано или поздно в голову мыслящего педагога закрадываются вопросы: «Какая цель преподавания музыке? Зачем мне это?» Воспитание в музыкальной культуре не является непосредственным смыслом воспитания человека, через музыку практически невозможно объяснить, «что такое хорошо, что такое плохо». Нельзя воспринимать искусство только как средство воспитания. Музыку надо уметь «переживать», сопереживать вместе с детьми, воспринимая ее как часть жизни, т. е. помня о ее жизненном, философском и нравственном содержании.

Н. К. Рерих писал: «Творческий учитель... в центре своего внимания ставит воспитание чувств детей, их утончение, помогает каждому ребенку сделать шаг внутрь, вглубь себя. И тогда способность видеть и слышать мир становится главным достижением внутреннего качества души»². Эти слова наиболее точно подчеркивают преобразования и изменения личности под влиянием музыки, когда человек ее чувствует, переживает как саму жизнь, когда воспринимает все как живое – и траву, и камень.

Восприятие музыки – основа формирования музыкальной основы культуры школьников. Для того чтобы искусство выполняло воспитательную и познавательную функцию, необходимо организовать учебный процесс таким образом, чтобы ученики получали радость от общения с искусством и эстетическое наслаждение. Проблема реализации связана с трудностью увлечения и интереса. Искусство без эмоциональной увлеченности не способно достичь даже незначительных результатов. Верно подчеркивает сказанное С. Л. Соловейчик в своей книге «Педагогика для всех»: «Необходимо учиться учить! Учиться через Любовь».

Проблема формирования целостной духовно развитой личности, воспитанной на принципах морали, испокон веков волновала человечество, да и по сей день является актуальной. Так, музыкальное искусство выступает одним из средств, развивающих духовную сферу личности.

Природа музыки обусловлена основной выполняемой художественной функцией – дополнение реального жизненного опыта учащегося «упорядоченным опытом» воображаемой жизни. Музыка упорядочивает хаотичность звуков природы. Она подчиняет звуки природы своим законам: сочетает правила музыкальной гармонии согласно требованиям музыкального ритма.

¹ Фролкин В. А. Музыкальное исполнение в условиях процесса коммуникативной связи «Композитор – исполнитель – слушатель // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по материалам VII междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2012. С. 617.

² Цит. по: Бабаян А. В. О нравственности и нравственном воспитании // Педагогика. 2005. № 2. С. 10–12.

При обращении к музыкальному искусству слушатель в первую очередь исходит из интонационной природы произведений, позволяющей определить возможность тематических влияний, интонационного развития, изучения природы одной темы.

Музыкальная диалогичность проявляется по-разному. В тематических контрастах и связях, в развертывании драматургии тембров, в интонационном единстве целого, в многообразии ансамблевости.

Диалог в музыке развивается не только во времени, но и по своему содержанию. Пространственные изменения проявляются в различных полифонических сочетаниях и ансамблях. В одновременности лишь в музыке можно услышать различные и равноценные голоса, при гармоничном слиянии сохраняющие индивидуализированность интонаций, ритма и тембра. Суть музыкальной логики – внутренняя диалогичность, которая определяется как связь с рациональным мышлением и общение в сфере музыки, моделирующая социальное общение человека как субъекта общения, диалогичность человеческих отношений, главным образом отраженных в диалогичности сознания. Музыка моделирует в отраженной, опосредованной форме в сознании ту часть реальности, которая принадлежит духовная жизнь людей. При этом в музыке находит отражение диалог в его наиболее целостной форме, представленной в единстве эмоциональной и рациональной сфер сознания.

Музыка обладает одним ценным качеством, которое позволяет отражать течение творческого процесса, вспышку озарения, становление идей, интуитивный поиск. Музыкой проводится моделирование творчества, это объяснимо тем, что диалогическая природа музыки принципиально близка к диалогизму романов Ф. М. Достоевского. Хотелось бы отметить интерес Эйнштейна к творчеству Ф. М. Достоевского, его горячую привязанность к музыке, которую нельзя объяснить только личной склонностью ученого: потребность высокого интеллекта в музыке подтверждается свидетельствами и фактами из жизни многих выдающихся людей.

Внутренняя диалогичность присуща музыке на уровне элементарной, языковой диалогичности – подробного, обстоятельного, строго логического развертывания музыкальной мысли из интонационного ядра темы, выведения последующего из предыдущего диалогического отношения мотивов и фраз на основе интонационных сопряжений. Диалогичность на уровне музыкального содержания раскрывается в непрерывной борьбе заключенных в нем смыслов – результат чрезвычайно высокого уровня абстракции в музыкальной образности. Посредством мелодического развертывания, с конкретной тембровой окраской, в гармоничной, полифонической вертикали в музыке осуществляется моделирование речевого или поведенческого диалога, а также диалогичности в мышлении, фантазии и мире чувств.

Структура диалогичности в мелодико-тембровом развертывании выглядит следующим образом:

1. Диалогичность, раскрывающаяся в многообразных интонационных связях.
2. Тональная диалогичность, которая основана на звуковысотных соотношениях одной и той же темы.
3. Тематическая диалогичность в сонатной форме, представляющая качественно новый, высший уровень мелодико-тембрового диалога, на основе яркой субъективности на-

ходящихся в общении тем «героев», диалогичность, явно моделирующая основные законы диалектического развития – единства и борьбы противоположностей, перехода количества в качество и отрицания отрицания.

4. Концертный тип диалогичности, являющийся тембровым, фактурно-динамическим диалогом, применяемый в жанре концерта для солирующих инструментов, за исключением перечисленных ранее.

По гармонической, полифонической вертикали выделяют три типа:

- 1) фактурный диалог, в произведениях гомофонно-гармонического типа;
- 2) фактурный диалог в полифонических произведениях;
- 3) всевозможная ансамблевость, вплоть до звучания хора и оркестра.

Глубинное специфическое свойство музыки наиболее полно проявляется в музыкальном полифоническом стиле. Полифонические формы раннего Средневековья, такие как дискант, кондукт, мотет, стали основной моделью средневековых форм общения.

В заключение необходимо отметить, что из всех существующих видов искусств музыка оказывает наибольшее влияние на человека.

О музыке говорят как о языке души, поскольку она обладает сильным воздействием на чувства и разум человека на сознательном и подсознательном уровнях. Музыка представляет собой форму, в которую обволакиваются отдельные звуки, звучания и интонации. Музыкальное искусство – это временное событие, которое разворачивается во времени, а ее основным принципом временной организации является ритм. Характер интонации, мотивов и тем, их последовательность, смена, контрастные сопоставления и изменения в совокупности представляют собой драматургию музыкального процесса, придают ему особое художественное содержание и художественную целостность. Музыка всегда является процессом.

Музыка начинается там, где заканчиваются слова. Она, как и родная речь, исходит из человеческого сердца: прекрасная – из доброго, безобразная – из злого. И передается она, по словам великого Бетховена, от сердца к сердцу: от ожесточенного – к такому же, от праведного – ко всем, кто хочет обрести истинно человеческое лицо, открыв свое сердце всему прекрасному на земле, потому что не в безобразном, а «в прекрасном таится Бог» (В. Жуковский).

Тот, у кого нет музыки в душе,
Кого не тронут сладкие созвучья,
Способны на грабеж, измену, хитрость,
Темны, как ночь, души его движенья
И чувства все угрюмы, как Эреб;
Не верь такому...

В. Шекспир

Гармонь и патриотическое воспитание

Е. П. Дербенко

Среди русских народных инструментов, пожалуй, ни один не может соперничать по популярности с гармонью. В истории этого инструмента в России были разные периоды. Была мода на гармонию в XIX в., когда, как грибы, росли фабрики и мастерские по изготовлению этого инструмента. Стали появляться многочисленные разновидности местных гармоник – тульская, саратовская, ливенская, «черепашка», елецкая рояльная, касимовская «поповка» и др., многие из которых уже вышли из употребления и находятся лишь в музеях.

Был период критических нападок на гармонию музыкантов, композиторов и общественных деятелей, которые объявляли этот инструмент «антимзыкальным», «убивающим русскую песню» и т. д. Чего стоят одни слова Демьяна Бедного о гармонии: «А поднимется наша культура – и заглохнет гармошка, визгливая дура».

Но были и иные «авторитеты», которые, как А. В. Луначарский, понимали роль гармони в «воспитании трудящихся масс» и пытались поставить ее на службу новой власти. Именно тогда, в первые годы существования советской власти, стали проводиться конкурсы гармонистов.

Затем наступил бурный период внимания к баяну и аккордеону. Инструменты совершенствовались, и было организовано обучение игре на них во всех звеньях – от ДМШ до консерватории и аспирантуры, а гармонь так и оставалась в поле любительского музицирования. Музыканты-профессионалы решили, что гармонь в силу своей ограниченности не предназначена для профессионального обучения и годится лишь для обслуживания деревенских свадеб и игры «на завалинках».

Но затем произошло как бы второе рождение этого инструмента. На Первом канале Центрального телевидения появилась передача «Играй, гармонь», которую вел большой энтузиаст народного творчества Геннадий Заволокин. Успех передачи был ошеломляющим. Мы услышали разнообразие самобытных гармонистов-виртуозов, каждый из которых нес традицию своей местности, неповторимую манеру исполнения. Оказалось, что гармонь, вытесненная баяном и аккордеоном «на обочину», еще жива.

У меня, выпускника Гнесинского института по классу баяна, имеющего опыт работы с ансамблем «Ливенские гармошки», создания ансамбля «Орловский сувенир», появилась идея организации профессионального обучения игре на гармонии в Орловском музыкальном училище.

В 1992 г. мною была составлена программа для обучения на этом инструменте, на основании которой был открыт класс гармонии в Орле. У гармонистов появилась возможность получать среднее музыкальное образование. В дальнейшем подобные классы были открыты в других городах нашей страны, а затем и в некоторых вузах.

Инструмент совершенствовался, появился оригинальный репертуар, вплоть до произведений крупной формы, переложений классической и современной музыки. Если сейчас баян и аккордеон окончательно академизировались, на них играют от органых пьес Баха до авангарда, то гармонь, в силу своих возможностей, более «приспособлена» для исполнения народной музыки. Она привлекает ярким тембром, легко-

стью освоения, небольшими габаритами, возможностью проявить себя артистом и виртуозом.

Именно через гармонь молодежь приобщается к нашим национальным традициям, заложенным искусством гармонистов-любителей. Этот инструмент является носителем и воспитателем патриотизма, о котором, как о возможной национальной идее, говорил наш президент В. В. Путин.

В годы Великой Отечественной войны гармонь, которой посвящено столько песен, не только скрашивала тяжелые армейские будни, но была и духовным оружием. Уже в первые месяцы войны Главным политическим управлением Красной армии был издан указ о том, чтобы в каждой роте были баян и гармонь. Яркий собирательный образ русского солдата-гармониста дал А. Т. Твардовский в своей поэме «Василий Тёркин». Гармонь помогала побеждать врага, она звучала у поверженного Рейхстага.

Неужели сейчас мы допустим, чтобы этот инструмент, ставший национальным «символом России» (так называется Всероссийский конкурс гармонистов, проводимый в РАМ им. Гнесиных, где на кафедре русских национальных инструментов открыт класс гармонии), канул в Лету, исчез из нашей жизни? Тревожно становится, когда узнаешь, что в федеральных государственных требованиях для предпрофессиональной подготовки в ДМШ и ДШИ, разработанных Министерством культуры России, в перечне инструментов есть гитара и аккордеон, но нет самого любимого и популярного в России инструмента – гармонии.

Может, кому-то кажется, что учить игре на гармонии не надо, что вполне достаточно любителей, которые, к сожалению, уходят. Как можно закрывать классы гармонии в школах, если подобные классы уже работают в некоторых средних и высших учебных заведениях страны, а педагоги-подвижники некоторых ДМШ России по составленным ими программам учат детей игре на гармонии, показывая убедительные результаты?

Если сравнить систему музыкального образования с плодовым деревом, то музыкальные школы – это корни, среднее звено – цветы, а вузы – плоды. Ну как может жить дерево и какие оно даст плоды, если корни подрублены? И это происходит сейчас, когда шквал низкопробной попсы обрушивается на наших детей с экранов телевизоров, а народная песня, народные инструменты практически не слышны!

Уверен, что молодой человек, воспитанный на народной культуре, вырастет патриотом. Надо только поддержать это направление или хотя бы ему не мешать. Тогда мы сохраним символ России – гармонь, будем воспитывать патриотов, которые, как легендарный Василий Тёркин, никогда не предадут свою страну и сумеют защитить ее в трудную минуту.

Репертуар – основа формирования личности ребенка

А. В. Николаева

Как гимнастика выпрямляет
тело, так музыка выпрямляет
душу человека.

В. А. Сухомлинский

В мире существуют две профессии, обладателям которых нельзя никогда ошибаться. Это врач и педагог. Педагог – это не тот человек, который назидательно учит сухим правилами: «Делай так, а не иначе. Есть только черное и белое. Строго следуй тому, что сказано» и т. д. Вовсе нет. Педагог – это человек, который пытается понять, что видит ребенок, что слышит, как воспринимает мир. Он намеренно становится на место своего подопечного, сопереживает с ним его проблемы и тревоги. И уже через призму всего увиденного, услышанного, пережитого старается помочь своему воспитаннику преодолеть определенные трудности, сделать правильный выбор, найти то единственное правильное решение, которое бы соответствовало внутреннему содержанию и мировоззрению малыша или подростка. Но этого мало. Необходимо сделать так, чтобы это единственно правильное решение, этот выбор как бы самостоятельно, эвристически родился в душе ребенка, чтобы он поверил в свои силы, в свои способности.

Нам, педагогам-музыкантам, пожалуй, легче, чем остальным. У нас есть великий помощник – ИСКУССТВО. Мы уверены, что любой вид искусства, питающийся животворными соками национальной культуры, будь то живопись, театр, музыка, всегда служит благотворной и самой главной цели – воспитанию высокого чувства любви к Родине, к ее прошлому, к проблемам современности, к формированию завтрашнего дня. А специфические особенности хорового пения, благодаря которым оно возникло и существует, как нельзя лучше и эффективнее обеспечивают огромные потенциальные возможности для воспитания чувства патриотизма, человеческого достоинства и гражданственности.

Кто впервые встретился с музыкой в детском хоре, кому посчастливилось с ранних лет быть неразлучным с песней, тот всю жизнь бережно хранит эти воспоминания. Наблюдая за поющими детьми, можно с уверенностью заметить, что пение развивает у детей чувство изящного, пробуждает и укрепляет их творческие силы, дисциплинирует, уравновешивает характеры, развивает индивидуальности.

Для того чтобы музыка, песня сыграли свою положительную, воспитательную функцию в деле формирования личности, необходимо найти такие произведения, которые смогли бы решить эту задачу. В хоровом пении на первый план выдвигается руководитель хора, педагог, художник, который через удачно подобранный материал репертуара формирует личность. Прямая обязанность руководителя детского хора так усовершенствовать методы работы с хоровым коллективом, чтобы они служили не только целям музыкально-образовательным, но и воспитательным в самом прямом смысле этого слова. Руководитель обладает возможностью выбора. Перед ним «кладезь народных песен», произведения современных композиторов, вокально-хоровая музыка русских и западных композиторов-классиков. Репертуар – вот что определяет направление, т. е. генеральную

линию идейно-художественной, воспитательной работы в детском хоровом коллективе. Подбор репертуара – это очень сложная, трудоемкая методическая задача. Из огромного количества произведений нужно выбрать лишь какую-то часть. Самую-самую. Сложность этой задачи в том, что эти произведения должны быть интересны детям как по содержанию, так и по мелодике, а также произведения, благодаря которым юные певцы будут развиваться духовно и нравственно.

Выбор произведений, составляющих репертуар, не может формироваться стихийно, ссылаясь на то, что мало хоровых сборников для детей или на то, что было «под руками». Точно также невозможно воспитывать ребенка, не зная его характера. Как же сделать так, чтобы благодаря репертуару происходило непрерывное и безболезненное формирование будущей личности?

Для этого необходимо провести тестирование детей и выявить индивидуальные особенности каждого ребенка, а затем, суммировав данные, получить характеристику коллектива в целом. Предлагается 5 фигур, которые имеют свои определенные черты:



Итак!

Квадрат (□) символизирует трудолюбие, усердие, потребность доводить дело до конца, упорство, выносливость, терпение и методичность. *Слабые стороны:* пристрастие к деталям мешает оперативности, эмоциональная сухость, рациональность мешают устанавливать контакт с людьми.

Треугольник (Δ) символизирует лидерство, способность сконцентрироваться на главной цели. «Треугольник» уверен в себе, энергичен, неудержим, честолюбив, имеет одно стремление – быть первым во всем. *Отрицательное качество:* эгоцентризм, который приводит к тому, что на пути к достижению цели «треугольник» может не проявить особой щепетильности в отношении морально-нравственных качеств.

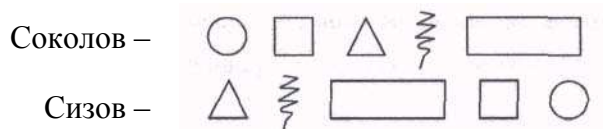
Круг (○) – мифологический символ гармонии. Высшая ценность для «круга» – люди и их благополучие; самая доброжелательная из 5 форм. Люди этого типа отлично разрешают межличностные проблемы и проявляют твердость духа, если дело касается морали или нарушения справедливости.

Прямоугольник (▭) – временная форма личности, которая возникает от неудовлетворения текущим образом жизни. «Прямоугольник» любознателен, испытывает живой интерес ко всему происходящему. *Негативные стороны:* чрезмерная доверчивость, внушаемость, наивность.

Зигзаг (⚡) символизирует творчество; свойственна образность, интуитивность, развито эстетическое чувство. «Зигзаг» не заинтересован в консенсусе и добивается синтеза не путем уступок, а наоборот – заострением конфликта идей. Используя природное остроумие, «зигзаги» могут быть весьма язвительны, они склонны видеть мир постоянно меняющимся; шаблон, рутина, правила и инструкции им скучны.

Не расшифровывая значения фигур, детям предлагается на чистом, обязательно подписанном листе начертить фигуры, но в порядке значимости или симпатии, т. е. распределить фигуры как бы по местам.

Например:



Комбинаций может возникнуть огромное число.

Анализируя полученную информацию, педагог должен помнить, что 1-я фигура – это суть, а 5-я – то, чего не хватает ребенку или что он отвергает.

Определив процентное соотношение фигур, можно составить общую характеристику коллектива. (Например: из 60 детей, 20 на первое место поставили □, 13 – △, 9 – ○, 7 – ▭, 11 – ⚡).

Если большую процентную часть занимает треугольник, то это говорит об определенной жесткости, в какой-то мере агрессии и даже о нарушении морально-нравственных норм. В этом случае основу репертуара должны составлять русские народные песни, которые способны передать все тонкости человеческой души. Народная песня, как самая задушевная и дружеская беседа, роднит и сближает. Она делает человека мудрее, добрее, справедливее и разумнее. Именно отношением к народной песне измеряется просвещенность и образованность. В Древней Руси говорили: «Пойте хором – и вы познаете красоту мира».

Если же доминирует зигзаг (а это бывает часто), то лучше всего взять в репертуар произведения композиторов-классиков – как русских, так и западных, музыка которых своей гармоничностью, четкостью форм, метрической устойчивостью, мелодической слаженностью и жанровым разнообразием способна уравновесить детскую вспыльчивость, излишнюю экспрессивность и эксцентричность.

Прекрасным показателем можно считать большое количество стоящей на первом месте фигуры круга. Мягкость, кротость, вежливость часто граничат с нерешительностью и непониманием событий при столкновении с современными проблемами. На помощь в решении этой задачи приходит современный репертуар со сложной мелодико-ритмической структурой, своеобразным ладово-гармоническим языком, неоднозначно трактуемой образной сферой литературного текста. Безусловно, все это относится не к песенному материалу, а к высокохудожественным произведениям современных авторов, таких как Р. Бойко, А. Николаев, Р. Щедрин, В. Тормис, М. Ермолаев, Е. Адлер, Е. Подгайц, Ю. Буцко, Ж. Кузнецова и др.

Прямоугольник, как уже говорилось, фигура временная, поэтому она в больших количествах никогда не лидирует.

Что касается квадрата, то это обычно самая устойчивая, «универсальная» фигура, позволяющая составить репертуар следующим образом:

- западная музыка – 15 %;
- русская музыка: светская – 20 % и духовная – 10 %;
- современная музыка: русская – 15 % и западная – 5 %;
- народные песни в обработках – 35 %.

Из приведенного видно, что предпочтение отдается народной песне и русской музы-

ке, и это не случайно не только потому, что она дает колоссальный душевный заряд, но и потому, что, благодаря ее исполнению, мы не только чтим, бережно сохраняем, но и приумножаем традиции российского песенного исполнительства. Это – кантилена, многоголосие, подголосочная полифония и, конечно же, пение без сопровождения.

Такое тестирование необходимо проводить два раза: в начале учебного года и в конце, так как качественные характеристики ребенка изменяются в связи с его постоянно формирующимся мировоззрением. Исходя из этого происходит и подбор произведений.

Все сказанное выше – лишь 1-я ступень в подходе к такому сложному вопросу, как выбор репертуара. Между поющим ребенком и произведением возникает тесная связь, которая вызывает чувство искренности, человечности, поднимая его дух, пробуждая волю. Поэтому ребенок эмоционально глубже ощущает действительность, становясь внутренне богаче. Именно это взаимопроникновение формирует личность.

Интерактивная артикуляционная сказка как основная форма вокально-хоровой работы с младшими дошкольниками

С. А. Жилинская

Общеизвестно, что чистота интонации в пении зависит не только от развития слуха, но и от умения владеть голосом. В вокальной педагогике широко распространено мнение о том, что обучение пению представляет собой комплексный процесс. Точная интонация в пении формируется благодаря обучению правильному дыханию, дикции, звукообразованию, так как между речевыми и вокальными способностями человека существует прямая связь¹. К тому же «процесс речевого развития в дошкольном детстве, особенно в ранний дошкольный период, становится центральной линией развития»². Значимость процесса развития речи в дошкольный период, его взаимосвязь с общим развитием ребенка и его вокально-певческим воспитанием и обусловили проблематику этой статьи.

Необходимо отметить, что речевые упражнения (артикуляционные и фонопедические сказки, игры с междометиями) не только положительно влияют на вокальное развитие, но и в целом определяют личностное становление ребенка.

Внятность и чистота речи зависят от многих факторов, в первую очередь – от состояния и подвижности речевого аппарата. Неправильное строение артикуляционного аппарата, неразвитость, вялость мышц языка, нижней челюсти, мягкого неба, губ и, как следствие, их недостаточная мобильность нередко являются причиной неверного интонирования.

Эффективным средством устранения этих недостатков является артикуляционная гимнастика – «специальный цикл упражнений, направленных на развитие периферических органов речи (губ, языка, нижней челюсти, мягкого неба и т. д.), принимающих участие в голосообразовании и произношении звуков речи»³. Но для детей младшего дошко-

¹ Емельянов В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг. 7-е изд. СПб.: Лань; Планета музыки, 2015. С. 61.

² Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Национальное образование, 2017. С. 104.

³ Чарели Э. М. Дети, учитесь говорить! Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2005. С. 17.

льного возраста исполнение каких-либо, даже очень полезных упражнений, становится скучным и малоприятным делом, и тогда они быстро теряют интерес к происходящему на занятиях. Чтобы артикуляционная гимнастика не превратилась в утомительные и безынтересные задания, каждое упражнение можно подать в игровой форме с определенным сюжетом.

Исходя из сложившейся практики, привлекательной формой речевой гимнастики для детей является интерактивная артикуляционная сказка. Что она из себя представляет?

Сказка – одна из самых популярных форм работы с детьми дошкольного возраста, дающая замечательную игровую мотивацию и обеспечивающая наиболее эффективный результат в переходе от одного к другому виду деятельности (слушание, пение, музицирование, интонационно-двигательная импровизация и т. д.). Сказка – древнейший способ социализации и передачи опыта. Сказка – эффективное средство передачи ребенку необходимых норм и правил поведения, формирования у него эмпатии, сопереживания, фантазии¹. В сказке ярко проявляются национальные архетипы и ключевые мифологемы, способствующие этнокультурной самоидентификации личности². Сказка является одним из важнейших социально-педагогических средств развития личности. Любая сказка ориентирована на социально-педагогический эффект: она обучает, воспитывает, предупреждает, побуждает к деятельности и т. д. Зачастую педагогический потенциал сказки гораздо богаче ее художественно-образной значимости³. Сказка – социальная память этноса; она способна в малом являть большое, в локальном представлять глобальное, в микросюжете отображать непреходящие ценности, вечные темы противоборства добра и зла⁴. Сказка современна, многовариантна, динамична, легко интегрируется с игрой, драматизацией, движением.

«Артикуляционная» – указывает на то, что основное усилие направлено на развитие периферических органов речи. Гимнастика артикуляционного аппарата создает нервно-мышечный фон для выработки точных и координированных движений в голосовом аппарате, необходимый для ясной и четкой дикции и правильного певческого звукообразования. Артикуляционная гимнастика включает в себя массаж лица («пальчиковый душ», работу с биологически активными точками), гимнастику для языка (движения языка вверх, вниз, вправо, влево, вперед; положение языка «огурчиком», «ковшиком», «лопаточкой», «шинкование» и жевание языка и т. д.), гимнастику для губ («хоботок», растянутые в улыбку губы, произнесение текста сквозь сжатые губы и т. д.), гимнастика для мягкого неба («зевок», атака на вдохе, опора звука в нижнюю челюсть и т. д.). Все упражнения артикуляционной гимнастики связаны между собой сказочным сюжетом («Приключения язычка», «Путешествие в сказочный лес», «Еду, еду к бабе – к деду», «Веселая ярмарка», «Волшебные превращения», «Путешествие на другую планету», «Веселый зоопарк» и др.) и предполагают синтез с фонетическими играми и упражнениями, направленными на развитие речеручного рефлекса.

¹ Притчи, сказки, метафоры в развитии ребенка. СПб.: Речь, 2006. С. 67.

² Демин В. Н. Гиперборейские тайны Руси. М.: Вече, 2016. С. 43.

³ Каменец А. В. Социальная педагогика русского сказочного фольклора: учеб. пособие. М.: Изд-во РГСУ, Квант Медиа, 2011. С. 13.

⁴ Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. М.: Речь, 2016. С. 144.

«Интерактивная» – означает определенный набор игровых приемов и ситуаций, меняющихся от урока к уроку, выбор же ситуаций зависит от детей. Дети становятся главными персонажами сказочных историй, не замечая, что это развлечение в большей степени состоит из обучения (правильному положению певческого рупора, нижней челюсти, гортани, активной работе языка и губ, верному положению корня языка и фонационных складок). Дети сами влияют на ход занятия, догадываясь, кого из героев импровизируемой педагогом сказки они встретят на «волшебной тропинке». Интерактивная сказка предполагает свободное диалогическое общение педагога и детей, и очень важно, чтобы педагог, подобно дирижеру, управляющему хором или оркестром и находящемуся «внутри музыки», не только руководил «сказочным путешествием», но и сам находился внутри создаваемых вместе с детьми игровых ситуаций. Только в этом случае интерактивная артикуляционная сказка будет по-настоящему увлекательна и эмоционально значима для детей. «Дети принимают любую условность, но не терпят фальши»¹. Неформальное участие педагога в создаваемой вместе с детьми артикуляционной сказке позволяет ему незаметно для воспитанников контролировать сказочное путешествие, не позволяя детям «сбиться» с «нужной тропинки», он становится центром притяжения в артикуляционной игре, что особенно важно для дошкольников.

Интерактивная артикуляционная сказка может служить отличной мотивацией для повторения старого материала и разучивания нового. Более того, после использования артикуляционной сказки на занятии с дошкольниками качество их звуковедения заметно улучшается, эффективность подобных игровых приемов сложно переоценить. Такая сказка, начинаясь с распевания, может наполнить все занятие, включая от 5 до 8–9 различных игровых упражнений. Интерактивная артикуляционная сказка креативна, она ломает возрастные и поведенческие барьеры между педагогом и учениками, делая их равными творцами урока.

Интерактивные артикуляционные сказки не только помогают эффективно решать проблемы речевого развития ребенка, способствовать качественному воспитанию вокально-хоровых навыков, но и – а это, пожалуй, самое главное – являются эффективным средством формирования позитивного социального тонуса ребенка, столь важного и для самореализации, и для самокоррекции. Игровые модели артикуляционных сказок являются отражением важной тенденции современной вокальной педагогики, а именно стремления к трактовке вокальной педагогики как области **художественно-педагогического творчества**. В этом случае современное интегрированное развитие этномузыкального образования в части его вокально-педагогической составляющей сохраняет креативно-игровую природу народного музыкального творчества и обеспечивает достаточный уровень вокально-технической оснащенности юных воспитанников. Интерактивные артикуляционные сказки предоставляют замечательные возможности и детям, и педагогам использовать их на уроках и во внеклассно-игровой деятельности. Стоит только пойти за сказкой вслед – сколько новых открытий и новых умений ждет всех участников этого удивительного приключения!

¹ Амонашвили Ш. А. Педагогические притчи. М.: Свет, 2017. С. 87.

4.4. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ТВОРЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Миг музыки переживет века, когда его природа глубока. Учителя и кумиры выдающегося русского баса Евгения Нестеренко

Л. Г. Иванова

Статья посвящена яркому представителю русской вокальной школы, выдающемуся певцу XX в. Евгению Нестеренко. Рассматриваются истоки творчества, рассказывается о людях, которые сыграли важную роль в становлении его таланта.

В прошлом году исполнилось 80 лет со дня рождения выдающегося певца XX в. Евгения Нестеренко. Как же страна отметила юбилей одного из самых известных российских басов, народного артиста СССР, лауреата Ленинской премии, Героя Социалистического Труда, обладателя множества российских и зарубежных орденов, наград и премий? Почти никак. Телеканал «Россия-Культура» показал запись нескольких концертов певца. И все.

Хотелось бы немного восстановить справедливость и отдать должное великолепному певцу, замечательному педагогу, активному общественному деятелю. Не останавливаясь подробно на биографии Евгения Евгеньевича Нестеренко, она достаточно хорошо известна, скажем только, что будущий певец родился в 1938 г. в Москве, позже жил в Челябинске и Ленинграде. Окончил школу с золотой медалью, поступил в Ленинградский инженерно-строительный институт, окончив который, работал прорабом на стройке. Но еще студентом он начал брать частные уроки пения у известного педагога М. М. Матвеевой, а позже совмещал работу строителя с учебой в Ленинградской консерватории им. Н. А. Римского-Корсакова, которую окончил в 1965 г. Еще будучи студентом, молодой певец начал работать в Малом оперном театре (1963–1967), а позже в Кировском театре оперы и балета.

Здесь стоит заметить, как тесно все спрессовалось в начале карьеры Евгения Нестеренко – работа прораба и уроки пения, учеба в консерватории и работа в оперном театре, а также преподавательская деятельность, которая началась, когда ушел из жизни В. М. Луканин, его вокальный педагог. *«Начиная с 1967/68 учебного года Василий Михайлович уже не преподавал в консерватории... Летом 1967 года он чувствовал себя хорошо, бодро, а потом вдруг занемог, слег, и с его классом стал заниматься я»,* – писал в своей книге Е. Нестеренко¹. Итак, с чего же начинается жизнь любого певца, знаменитого или не очень известного, и от чего зависит, как будет развиваться его карьера? Прежде всего, конечно, с наставников.

Учителя. В рабочем кабинете Евгения Нестеренко висят три портрета – Марии Михайловны Матвеевой, Василия Михайловича Луканина и Федора Михайловича Шаляпина. *«Я считаю их главными своими учителями: первые двое дали мне профессиональные навыки и открыли передо мною дорогу в большое искусство. Шаляпин же, величайший*

¹ Нестеренко Е. Е. Размышления о профессии. М.: Искусство, 1985. С. 150.

артист в истории мирового певческого искусства, конечно, является учителем для большинства певцов, особенно для басов, потому что изучение его творческого опыта – прекрасная школа для любого вокалиста»¹. Однако певец считал, что у него, как у каждого артиста, учителей значительно больше. «Учителя не должны искать учеников, ученики должны искать учителей. И чем больше человек, в том числе артист, знает, тем активнее он ищет людей, у которых можно еще чему-то научиться, что-то позаимствовать, кого можно считать образцами в своей профессиональной жизни»².

Рассказывая о своей работе в Малом оперном театре (Ленинград), где он впервые почувствовал себя профессионалом, Нестеренко вспоминает, что ему приходилось петь с такими крупными европейскими вокалистами, как Николае Херля, Зенаида Палли, Лючия Станеску (Румыния), Райна Кабаиванска (Болгария), и с выдающимися советскими певцами Жерменой Гейне-Вагнер, Нодаром Ангуладзе, Зиновием Бабием, Медеей Амиронашвили, Георгом Отсом, Виргилиусом Норейка и мн. др. «Слушая их пение и наблюдая их игру, я многому научился»³. Особенно тепло Нестеренко вспоминает свои встречи с великим болгарским басом Николаем Гяуровым, тогда еще молодым певцом. Он «был артистом, прошедшим русскую школу, школу Большого театра, впитавшим в себя шаляпинское понимание, русское понимание сценического образа... Гяуров – это тот певец, которому надо следовать и подражать. Не имитировать, а постараться проделать его путь – путь славянского певца на европейскую сцену и в европейскую культуру, прежде всего в итальянскую»⁴.

Позже, выступая на самых известных оперных сценах мира, работая с великими певцами и выдающимися дирижерами, Е. Е. Нестеренко не переставал учиться у них и никогда не стеснялся в этом признаваться. Способность учиться всегда и везде – замечательное свойство, присущее только сильным личностям, стремящимся к творческому росту даже тогда, когда, казалось бы, уже все достигнуто, все почести получены и можно спокойно почивать на лаврах. Но последнее – не про Евгения Евгеньевича.

Вне всякого сомнения, огромную роль в становлении Е. Нестеренко как большого певца сыграли великие композиторы Д. Д. Шостакович и Г. В. Свиридов, которые писали многие свои вокальные произведения именно в расчете на голос певца.

Сотрудничество с Шостаковичем «было ярким, важным событием в моей судьбе», – писал Евгений Евгеньевич. «Его музыка в моем репертуаре занимает одно из самых значительных мест. Шостакович был первым композитором, произведение которого я исполнил публично (это была «Песня о фонарике», которую пятиклассник Женя Нестеренко спел в самодеятельном концерте еще в Челябинске. – Прим. авт.), он был первым большим композитором, который аккомпанировал мне на филармонической сцене, он был первым композитором, который сочинял музыку специально для меня»⁵. Евгений Нестеренко исполнял цикл из пяти романсов на слова из журнала «Крокодил», партию баса в 14-й симфонии, цикл из 6 романсов на стихи английских поэтов, «Сюиту на слова Мике-

¹ Нестеренко Е. Е. Размышления о профессии.

² Там же.

³ Нестеренко Е. Е. Записки русского баса. Т. 1. М.: Фонд Евгения Нестеренко, 2011. С. 46.

⁴ Там же. С. 48.

⁵ Там же. С. 196.

ланджело Буонарроти», «Четыре стихотворения капитана Лебядкина» на слова из «Бесов» Достоевского, «Десять песен шута» из музыки к спектаклю «Король Лир», вокально-симфоническую поэму «Казнь Степана Разина» на слова Е. Евтушенко, партию Старого каторжника в опере «Катерина Измайлова». Работа с великим композитором привела певца к мысли, что *«надо выполнять указания автора не в силу дисциплины, а именно потому, что композитор как музыкант, как художник, особенно великий композитор, выше и ярче любого исполнителя»*¹.

Другим великим современником, оказавшим огромное влияние на Евгения Нестеренко, был композитор Георгий Васильевич Свиридов. Певец подчеркивал, что из произведений Шостаковича и Свиридова он может составить по две-три программы. В своей книге Нестеренко пишет, что *«Свиридов – народный композитор. И признание это Свиридов завоевал на моих глазах. Его авторитет нарастал год от года, особенно когда он стал писать все больше и больше духовной музыки. Свиридов говорил, что музыка должна быть простодушной. Простодушие его музыки, помимо других ее достоинств, делало Свиридова действительно народным композитором»*².

Впервые певец выступил вместе со Свиридовым в сентябре 1972 г. в Малом зале Ленинградской филармонии. Именно тогда впервые прозвучали «Три песни на стихи А. Блока» – «За горами, лесами...», «Флюгер», «Утро в Москве». *«После этого памятного вечера я пел и записывал со Свиридовым его песни и романсы почти четырнадцать лет»*³. Раз услышав, нельзя забыть великолепное исполнение фантастически прекрасным дуэтом вокального цикла на стихи Р. Бёрнса в переводах С. Я. Маршака, «Петербургских песен» на стихи А. Блока, «Шести романсов на стихи А. С. Пушкина», песни «Папиросники» на стихи С. Есенина в сопровождении флейты и многих других вокальных произведений Г. В. Свиридова. Здесь стоит отметить, что композитор за роялем был не аккомпаниатором, а абсолютно полноправным участником дуэта, он был очень харизматичным, его исполнение казалось отчасти даже диктаторским, главным. И это производило совершенно невероятное впечатление. Евгений Евгеньевич так писал о Свиридове как пианисте: *«...фортепиано у него было необыкновенным. Не то, чтобы оркестровым – конечно, в рояле у него оркестр слышался всегда, – но сам рояль как инструмент, сам его тембр был прекрасным, разнообразным, многокрасочным. Так мало кто умеет играть»*⁴. От себя скажу, что те же произведения Свиридова, которые Евгений Евгеньевич исполнял в сопровождении своего постоянного аккомпаниатора, великолепного пианиста Е. А. Шендеровича, звучали совсем по-другому, не хуже, но по-другому. Сам композитор в своем дневнике писал об исполнении певцом его музыки: *«Нестеренко спел Бернсовский цикл в этом сезоне в следующих городах: Дрезден (ГДР), Будапешт (Венгрия), Венеция (Италия), Фукуока и Токио (Япония), Франкфурт-на-Майне (ФРГ), Стокгольм (Швеция) и теперь еще поедет в Финляндию. Вот это пропаганда музыки! И все сделано от души, с любовью, без какого-либо нажима со стороны, без какой-либо выгоды»*⁵.

¹ Нестеренко Е. Е. Размышления о профессии. С. 110

² Там же. С. 224.

³ Нестеренко Е. Е. Записки русского баса. Т. 1. С. 133.

⁴ Там же. С. 157.

⁵ Свиридов Г. В. Музыка как судьба. М.: Молодая гвардия, 2002. С. 405.

С уверенностью можно назвать наставником и режиссера Большого театра Б. А. Покровского, который в 1971 г., в первый сезон певца в главном театре страны, поставил новаторский спектакль «Руслан и Людмила», в котором Руслан-Нестеренко впервые в истории постановки этой оперы предстал не умудренным воином в латах и шлеме, а просто молодым человеком, влюбленным в свою невесту. *«По замыслу Покровского Руслан и Людмила – юные беззащитные существа. Руслан борется за свое счастье и в борьбе становится настоящим богатырем. Это было показано режиссером очень убедительно, и это осталось в памяти, наверное, у всех, кто видел этот спектакль»*¹. Выступая на творческом вечере Нестеренко, Покровский говорил: *«Сейчас уже во всех рецензиях, во всех обсуждениях, во всех инстанциях официально признано, что это его художественное открытие. Шутка сказать – открытие в образе Руслана! В образе, который существует уже очень много лет, уже создалась как будто исполнительская традиция. В исполнении этой роли принимали участие самые знаменитые басы Большого и Мариинского театров, включая самого Шаляпина. И тем не менее подлинное открытие этого образа было сделано сейчас Нестеренко»*².

Можно еще долго рассказывать о людях, которые сыграли большую роль в творческой жизни Евгения Евгеньевича Нестеренко, у которых он учился. Это были не только деятели отечественной культуры, но и выдающиеся представители зарубежного искусства. Однако формат статьи не предполагает подробного жизнеописания певца и скрупулезного разбора его театральной и концертной биографии. Это дело большой книги, скорее всего даже не одной, а здесь мы остановимся лишь на некоторых аспектах творчества Нестеренко, которые кажутся нам очень важными и значимыми.

Кумиры. Одна из заповедей, данных Богом Моисею, гласит – «Не сотвори себе кумира». Но, наверное, каждый из нас грешен, ведь в разные периоды жизни все мы создаем себе кумиров. Однако, кумир кумиру – рознь. Идол, фетиш, модный поп- или рок-певец, популярная группа – многие из нас в юности поклоняются быстро загорающим и столь же быстро затухающим «звездам». Но это не про Евгения Нестеренко. В его жизни есть два гения, которым он никогда не изменяет – Пушкин и Мусоргский.

С Пушкиным творчество Нестеренко связано неразрывно. Достаточно вспомнить оперные партии, в которых блистал певец на сцене родного Большого театра и которые исполнял за рубежом. Руслан в «Руслане и Людмиле» Глинки, о котором уже упоминалось, Мельник в «Русалке» Даргомыжского, Гремин в «Евгении Онегине» и Кочубей в «Мазепе» Чайковского, Сальери в «Моцарте и Сальери», царь Салтан в «Сказке о царе Салтане» и царь Дадон в «Золотом петушке» Римского-Корсакова, Алеко в одноименной опере Рахманинова и, конечно, высшее достижение певца – трагическая роль царя Бориса в народной драме Мусоргского «Борис Годунов».

А сколько пушкинских романсов спето в камерном репертуаре! Трудно переоценить эту составляющую творчества Евгения Нестеренко. Он, наравне с прославленной Ириной Константиновной Архиповой, всегда являл собой поистине великого пропагандиста русской камерной вокальной музыки. Трудно перечислить все программы, исполненные им в

¹ Нестеренко Е. Е. Записки русского баса. Т. 1. С. 118.

² Гусев А. Евгений Нестеренко. Серия «Мастера исполнительского искусства». М.: Музыка, 1980. С. 11.

разные годы. Глинка, Римский-Корсаков, Даргомыжский, Рахманинов, Чайковский, Свиридов – все эти композиторы писали романсы на стихи Пушкина. Певец стремился возвращать слушателей к творчеству великого русского поэта или знакомить с ним свою аудиторию везде, где бы он ни находился, понимая, что, хотя стихи Пушкина переводили и переводят, но он непереволим. *«Но музыка, вдохновленная его гением, прославила Александра Сергеевича, сделала его понятным для европейцев и неевропейцев»*¹. К 200-летию поэта Евгений Нестеренко записал на австрийском радио программу, посвященную творчеству А. С. Пушкина, в которой была представлена музыка, вызванная к жизни стихами русского гения. Не нужно думать, что Евгений Нестеренко предпочитал петь только для зарубежных слушателей. Не говоря о том, что он ежегодно выступал с концертами в Москве, Петербурге, других городах СССР, он не раз бывал в Пушкинских горах, Михайловском и Тригорском, был близко знаком с Семеном Степановичем Гейченко, директором Пушкиногорского заповедника, с его благословения пел и с Е. А. Шендеровичем, и с Г. В. Свиридовым в доме Пушкина в Михайловском, в Успенском соборе Святогорского монастыря, в ДК Пушкинских гор, где всегда собиралась многочисленная аудитория.

К сожалению, сегодня услышать концертную программу, посвященную русскому романсу, практически невозможно. Это большая редкость. Я имею в виду именно классический романс, а не те суррогаты, которые звучат на концертной эстраде или по телевидению. Современным хорошим оперным певцам некогда, их жизнь расписана по дням и по часам, а подготовка большой концертной программы требует времени и сил, которых у них нет. И это очень печально и для слушателей, и для самих певцов. Евгений Нестеренко считал, что нельзя разделять певцов на оперных и камерных, по его мнению, в жизни каждого большого артиста должно быть место и для того, и для другого, это обогащает и развивает талант исполнителя. *«Певец на концертной сцене такой же актер, как и в оперном театре, с той лишь разницей, что на нем нет театрального костюма и грима, отсутствуют декорации. Певцу приходится создавать образ только посредством жестов, мимики, окраски голоса, способа произнесения слов»*². И это абсолютно точно, ведь даже обладая великолепным голосом, но не вжившись в образ, нельзя хорошо спеть такие шедевры камерной музыки, как «Светик Саввишна», «Песня о блохе», «Семинарист» Мусоргского или «Червяк», «Старый капрал», «Мельник» Даргомыжского, не говоря уже о многих песнях и романсах Шостаковича и Свиридова.

*«Сама суть его творчества созвучна нашему беспокойному времени, – пишет Н. Андреева в текстовой части фотоальбома, посвященного певцу. – В музыке и словах, написанных давным-давно вдруг начинают звучать сегодняшние наши мысли и тревоги: в свиридовском «Голосе из хора» на слова А. Блока явственно вырывается к людям страх перед грядущим, перед всеобщей гибельной катастрофой, если не опомнимся мы, не пожалеем свой бедный, оказавшийся вовсе не незыблемым земной приют... Или вдруг в музыкальной миниатюре Бородина «Спесь» предстанет перед слушателями такой, увы, знакомый и такой отвратительный лик временщика и хама!»*³

¹ Нестеренко Е. Е. Записки русского баса. Т. 2. М.: Фонд Евгения Нестеренко, 2011. С. 380.

² Нестеренко Е. Е. Размышления о профессии. М.: Искусство, 1985. С. 125.

³ Кофтов Л., Андреева Н. Евгений Нестеренко: фотоальбом. М.: Театр-концерт. агентство «Жар-птица» при участии изд-ва «Антиква», 1994. С. 48.

Возвращаясь к разговору о кумирах, необходимо сказать о той огромной роли, которую в жизни Е. Е. Нестеренко сыграл Мусоргский. В буклете, изданном Большим театром к 75-летию юбилею певца, написано: *«Подобно Федору Ивановичу Шаляпину, планомерно и настойчиво приучавшего публику к величию музыки Мусоргского, Евгений Нестеренко сделал Мусоргского одной из миссий своей жизни»*. Сам Евгений Евгеньевич говорил: *«Моя любовь к Мусоргскому объясняется разными причинами, отнюдь не только профессиональными. Его доброта, сострадание к чуждому горю, его бескомпромиссная честность в жизни и искусстве поразительны»*¹.

Самая великая партия, исполненная певцом, которую он последний раз спел на праздничном вечере в Большом театре, посвященном его 75-летию (2013 г.), – Борис Годунов в одноименной опере Мусоргского. А первый раз он спел эту партию в свой последний сезон в Кировском театре, где она шла в авторской редакции. Весной этого же года Нестеренко спел «Бориса» в «Балтийской опере» в польском городе Гданьске уже в инструментовке Римского-Корсакова. Об этой работе певец вспоминал: *«Я начал готовить Бориса дома, не зная ни постановки, ни декораций, которые меня ожидают. Я произвольно представлял себе многие мизансцены. Таким образом, пропевая про себя партию, я репетировал, выработывал походку, движения, реакции и обдумывал разные варианты игры»*². А совсем скоро молодой певец спел Бориса на прославленной сцене Большого театра, где он начал работать в 1971 г.

В 1974 г. в театре «Колон» (Буэнос-Айрес, Аргентина) с огромным успехом выступила Ирина Константиновна Архипова, первая русская певица, появившаяся на этой сцене после Шаляпина. Ее необыкновенно яркое выступление побудило руководство театра «Колон» поставить «Бориса Годунова» с участием русских певцов. Были приглашены Ирина Архипова (Марина Мнишек), Владислав Пьявко (Самозванец) и Евгений Нестеренко (Борис Годунов). Об этом спектакле в самом большом оперном театре мира Евгений Евгеньевич пишет: *«Трудно привести все восторженные рецензии и рассказать о каждом спектакле, а спели мы их пять... Последний спектакль в ноябре закрыл сезон 1975/76 г. ... он был необыкновенным. Мы без конца выходили кланяться, и откуда-то сверху на нас сыпались лепестки роз»*³.

С тех пор певец в течение 40 лет пел партию Бориса Годунова на многих сценах мира, в том числе в Токио, Мюнхене, Гонконге, Париже и многих других городах, продолжая постоянно работать над образом мятущегося царя. В брошюре «Мастера Большого театра СССР. Евгений Нестеренко» Ирина Страженкова пишет: *«Работая над “Борисом Годуновым” он буквально анатомировал отдельные реплики, паузы, ему пригодился даже медицинский учебник, где нашлось описание того состояния, которое артист всякий раз физически переживает, проводя сцену галлюцинаций задыхающегося Бориса»*⁴. Здесь надо отметить и то, что Евгений Нестеренко – единственный исполнитель роли царя Бориса, который пел ее во всех существующих редакциях этой оперы. За исполнение этой

¹ Гусев А. Евгений Нестеренко. Серия «Мастера исполнительского искусства». С. 7.

² Нестеренко Е. Е. Записки русского баса. Т. 1. С. 108.

³ Там же. С. 226.

⁴ Страженкова И. Евгений Нестеренко. Серия «Мастера Большого театра СССР». М.: Изд. Государственного дважды ордена Ленина академического Большого театра СССР», 1988. С. 13.

партии певец был награжден медалью «Золотой Виотти» (Верчелли, Италия) как один из величайших Борисов всех времен.

Нельзя не сказать еще об одной опере Мусоргского – «Хованщине», в которой Евгений Нестеренко блистательно исполнял партии Досифея и князя Ивана Хованского, последнюю роль, к сожалению, только за рубежом.

А еще были «Все камерные произведения Мусоргского» – цикл концертов, впервые исполненных к 100-летию со дня смерти композитора. Эту колоссальную работу он осуществил совместно с замечательным пианистом Владимиром Крайневым.

Музыковед Е. Дурандина, автор книги «Вокальное творчество М. П. Мусоргского» писала в журнале «Музыкальная жизнь» (1981. № 10): *«Вдумчиво и последовательно вот уже много лет пропагандирует творчество Мусоргского Евгений Нестеренко. Сегодня уже можно сказать, что серьезной, живой, полной настоящего понимания работой над вокальным камерным наследием композитора выдающийся певец обогатил исполнительскую Мусоргскиану. Радостным событием стало исполнение в Большом зале Московской консерватории всех камерных произведений Мусоргского. В четырех концертах, состоявшихся в декабре – марте 1981–1982 гг., прозвучали все романсы и песни композитора, а также его фортепианные пьесы. Камерная вокальная музыка Мусоргского, глубокая и новаторская, всегда нуждалась в особой опеке, в страстном желании исполнителя ее пропагандировать»*¹.

Певец Евгений Нестеренко – не только великий вокалист XX в., но и общественный деятель огромного масштаба, который положил много сил и времени на увековечивание памяти великого русского композитора Мусоргского. В течение многих лет он поддерживал тесную связь с сотрудниками музея композитора на Псковщине, в селе Наумово, активно содействовал реконструкции и реставрации дома композитора, собиранию экспозиций музея, а главное, – установке памятника Мусоргскому на Каревском холме, который, как и новая экспозиция музея, был открыт к 150-летию композитора в 1989 г.

Много сил и времени певец отдал тому, чтобы установить точное место захоронения Мусоргского. Мы часто скорбим о том, что великий Моцарт умер молодым и место его захоронения неизвестно, поскольку он похоронен в общей могиле. *«Мусоргский прожил немногим больше Моцарта, и жизнь его была куда трагичнее и тяжелее. Но горевал ли кто-нибудь из наших соотечественников о том, что мы весьма приблизительно знаем, где покоится прах величайших русских композиторов – Мусоргского и Бородина?»*² Н. С. Новиков, исследователь жизни Мусоргского, в письме к Е. Нестеренко писал: *«...надгробия Мусоргского, Бородина и некоторых других композиторов передвинуты со своих мест на несколько метров. Передвижение было связано с перепланировкой площади Александра Невского»*³. Певец неоднократно ездил в Санкт-Петербург, чтобы выяснить, кто принимал решение о передвижении надгробий, где точно находилась могила М. П. Мусоргского. Он выступил по телевидению в передаче «Ночной полет», где рассказал об этой печальной истории. Но вразумительных откликов на свои обращения в Совет

¹ Нестеренко Е. Е. Записки русского баса. Т. 1. С. 415.

² Нестеренко Е. Е. Записки русского баса. Т. 2. С. 285.

³ Там же. С. 286.

Федерации, администрацию города на Неве, в Московскую патриархию он так и не добился, но все-таки сохранил надежду, что молодые исследователи истории Санкт-Петербурга и творчества Мусоргского найдут ответ на этот нерешенный вопрос.

Можно еще долго говорить о жизни и творчестве певца Евгения Нестеренко, но, как уже говорилось, все их стороны невозможно охватить в рамках одной статьи. Единственно, о чем еще не могу не сказать, – это о книге Нестеренко «Размышления о профессии», в которой он делится своим опытом работы над текстом и музыкой, рассказывает о создании музыкально-сценического образа, работе с аккомпаниатором и дирижером, размышляет о камерном пении, об уважении к отечественной культуре и многом другом. Нет никаких сомнений, что эта книга должна быть настольной для любого вокалиста, особенно начинающего, и, конечно, для педагога, занимающегося воспитанием молодого поколения российских певцов.

Закончить статью о русском басы Евгении Нестеренко хочу отрывком из эссе великого писателя и мыслителя Виктора Астафьева. *«Я протягиваю руку, беру с полки пластинку... она живая, кружится, качается, маленько шипит, потрескивает, щелкнет где-то, и ты уж вроде бы в зале... я опускаю иглу – и братский (нет-нет, не панибратский), родной, российский бас одаривает меня восторгом и горем, “говорит” со мной напрямую, из души в душу, о самом близком, о том, что “сегодня, сейчас вот болит” и чем утешиться хочется. “Благословляю вас, леса, долины, нивы, горы, воды...” И я благословляю тебя, необходимый мне и всей России певец, и труд твой изнурительный, и бремя славы нелегкое, и жизнь твою, и “посох твой” благословляю... Много раз в тайге сибирской, в уединении, среди ночи, в горах, под живым и вечным небом слышался мне твой знакомый голос и песнь твоя жизнедарящая. Они поддерживали и поддерживают меня в этом грозном мире, помогали и помогают работать. Верую, и до конца дней моих будет звучать во мне твоя песнь неумолчно, да и за мной не замрет»¹.*

Проблемы педагогики эстрадно-джазового вокала. Вокальные техники в современной популярной музыке. Сохранение традиций²

С. В. Коротеева

Голос – это тайна! Это то, что нам дано от рождения. Звук – это нечто неосознаваемое. Мы не можем его потрогать или увидеть. Мы не можем даже слышать, как он в реальности звучит, поскольку наши уши одновременно ощущают как внешний, так и внутренний звук. Вот почему многие, услышав в первый раз звучание своего голоса в записи, часто не могут узнать себя.

Обучение вокальному искусству открывает новые возможности, дарит радость и делает жизнь ярче. Уроки вокала – это целая система, которая охватывает все стороны физического, технического и эмоционального становления, воспитания и развития певца.

Под «физическими» мы понимаем дыхательную и мышечную систему, гортань и гор-

¹ Совет. культура. 1987. 18 июня.

² Статья размещена на официальном сайте ДБФ «АРТ Фестиваль – Роза Ветров». URL: http://rosavetrov.ru/koroteeva_problema_estradvokala/. (13.03.2019).

ло, резонаторы. «Техническое» – предполагает владение регистрами, применение нюансов, приемов, филировку, кантилену и подвижность, полноту диапазона и связное звучание. «Эмоциональный» спектр охватывает комплекс певческой чувствительности, эмоциональности и артистизма, который в свою очередь требует определенной технической подготовки и уровня мастерства.

Значение знаменитого постулата лучших итальянских школ – *Si canta col meccanismo, non voce* (мы поем механизмом, а не голосом) очевидно как для процесса обучения пению, так и для профессиональной деятельности певца. Иными словами, работа ведется не посредством эксплуатации природных ресурсов, а за счет выработки и развития в певце координации определенных вокальных навыков. Известный тенор Джакомо Лаури-Вольпи в одной из своих книг задает вопрос: «Каково же назначение школы?» И сам же отвечает: «Создать инструмент!»

Создание инструмента дело тонкое, не менее важное – это настройка инструмента и поддержание его жизнедеятельности.

Энрико Стинкелли в своей книге «Звезды оперы» говорит: «Каждый имеет свой собственный вокальный инструмент. Каждый из нас уникален, но имеется лишь одна техника. И тот факт, что многие умудряются петь другой техникой, ничего не означает. Есть голоса, как железо, которые выдержат любую обработку. Однако они имеют серьезные дефекты».

Вот почему очень важно начинающему певцу найти для своего голоса грамотного настройщика голосового инструмента. Такими настройщиками всегда были педагоги по вокалу.

«Педагог (от греч. *paidagogos* – ‘воспитатель’) – лицо, ведущее практическую работу по воспитанию, образованию и обучению детей и молодежи и имеющее специальную подготовку в этой области (Большой энциклопедический словарь).

В наши дни все чаще уроки по вокалу предлагают вокальные коучи или так называемые вокальные тренеры. Разберемся более подробно, кто такие коучи и тренеры. Оба эти слова заимствованы из других языков.

Коучинг – термин, обычно используемый в области бизнеса, управления, построения жизни или карьеры. В обязанности коуча входит выработка определенных психологических установок у клиентов, при этом он не учит, не наставляет, не дает ответы. Его задача – вдохновлять и правильно задавать вопросы, чтобы человек, отвечая на них, сам видел пути исполнения своих целей и задач.

Тренер же выполняет больше техническую роль. Обратимся к словарям.

Вот как трактует это понятие Большая советская энциклопедия: «Тренер – преподаватель физической культуры, специалист в определенном виде спорта. Ведет учебно-тренировочную работу, направленную на воспитание, обучение и совершенствование мастерства спортсменов».

Следующее определение дает в своем толковом словаре Д. Н. Ушаков: «Тренер – человек, профессионально занимающийся тренировкой какого-нибудь (спортсмена, приручаемого животного)».

Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка, под редакцией А. Н. Чудинова переводит это слово с французского как – подвергающийся тренировке. Тренер тот, кто тренирует, т. е. подготавливает лошадь к бегам и скачкам.

Кто больше подходит стремящемуся научиться петь красиво и овладеть вокальной техникой, выбирать, конечно же, только ему. Вот как отвечает на вопрос, как нужно подбирать себе учителя пения, знаменитый американский вокальный педагог Сэт Риггс:

«Прежде всего вы должны определить, является ли данный педагог преподавателем техники пения (который учит, как петь) или же он является тренером по вокалу (который учит, что петь). Первый из этих двух типов является наиболее предпочтительным, потому что, не обладая техникой свободного и чистого пения во всем своем диапазоне, вы сможете работать только над очень ограниченным количеством вокального материала. Новичку очень трудно найти хорошего преподавателя техники пения. Большинство так называемых преподавателей вокала являются на самом деле “поводырями” вашего голоса...

...Многие педагоги передают по наследству своим ученикам те же проблемы, которые убили их карьеру и заставили заниматься преподаванием. Прежде чем заниматься с педагогом, попросите его продемонстрировать его собственные возможности – особенно умение преодолеть переходные участки диапазона. Прислушайтесь своему учителю!..

...Старайтесь попасть к тому преподавателю, который работает как с мужчинами, так и с женщинами. Если педагог владеет техникой вокала, то он/она может работать с учениками любого пола и возраста...

...Разучивание песен не заменит вам занятий техникой пения....»

Я посчитала возможным процитировать значительный отрывок из книги С. Риггса «Пойте как звезды», поскольку мои мысли тождественны тем, которые транслирует автор в области вокальной педагогики, а собственный педагогический опыт накопил достаточное количество личных «вокальных удач» и «вокальных реанимаций».

Говоря о сохранении отечественных вокальных традиций, хотелось бы напомнить, что оформление русской национальной школы пения связывают с именем великого русского композитора, певца и преподавателя пения М. И. Глинки, основой ее является индивидуальный подход в обучении солиста.

Свое образование Михаил Иванович получал в Петербурге, он обучался у известных музыкантов того времени: скрипача Франца Людвиг Бёма – солиста оркестра Петербургской императорской труппы, также брал уроки у известного ирландского композитора, пианиста-виртуоза Джона Брауна Фильда, который большую часть жизни провел в России и связал свою судьбу с русской музыкальной культурой. Певческие навыки Глинка приобретал у итальянцев, с 17 лет он обучался у домашнего учителя Тодди, а затем – Беллоли. Возросший интерес к итальянской музыке приводит композитора в 1830 г. в Италию, где он продолжает заниматься вокалом и композицией, изучает итальянскую оперу.

Несмотря на свое страстное увлечение итальянской музыкой и вокальным искусством для М. И. Глинки, как и для многих других прогрессивных общественных деятелей России, становится очевидным, что назрела проблема обучения широко образованных русских певцов и певиц. И в 1862 г. открывается первая консерватория в Санкт-Петербурге, а через столетие, в 1966 г. – консерватория в Москве. Поскольку собственных преподавателей вокала в России не имелось, то на службу приглашались итальянские специалисты. В разные годы в консерваториях работали известные итальянские педагоги, имевшие бо-

гатый опыт выступлений на мировой оперной сцене: Умберто Мазетти, Антонио Котони, Каролина Ферни-Джиральдони, Камило Эверарди – яркие представители искусства *bel canto*.

Для справки: Камило Эверарди был преподавателем знаменитого русского лирического тенора Дмитрия Андреевича Усатова, у которого брал уроки пения Фёдор Иванович Шаляпин. Когда Эверарди узнал, что Шаляпин учился у Усатова, он сказал: – Ты моя внучка!..

Моим педагогом по вокалу была Татьяна Николаевна Маркович, которая в свою очередь являлась ученицей Нины Александровны Вербовой (профессор, зав. кафедрой сольного пения и декан вокального факультета института им. Гнесиных). Н. А. Вербова была ученицей Ольги Федоровны Федоровской, которая в свою очередь обучалась пению у Юлии Николаевны Вишневецкой.

«Ю. Н. Вишневецкая – вокальный педагог, обучалась пению вопреки запретам родителей в Петербургской консерватории (класс К. Эверарди), по окончании которой уехала в Москву и занялась педагогической деятельностью. Ее метод преподавания был основан на данных физиологии, фонетики и изучении артикуляции русской речи. Чуткий знаток русского стиля, в своей педагогической практике следовала идейно-художественным принципам М. Глинки, М. Мусоргского, Н. Римского-Корсакова» (Большая биографическая энциклопедия).

Иными словами, в моем вокальном воспитании прослеживается «итальянская вокальная родословная», вот почему я в своей преподавательской деятельности ссылаюсь и использую итальянскую технику и школу, апробированную и отточенную временем. Кто-то мне может возразить, что это – *Old School*, однако все новое, как известно, это хорошо забытое старое.

Крупнейшим и известным педагогом, основоположником эстрадно-джазовой школы в России считается Владимир Христофорович Хачатуров (Хачатурян). Долгое время он был одним из ведущих преподавателей отделения эстрадного пения в музыкальном училище им. Гнесиных (эстрадный филиал на Б. Ордынке), после 1993 г. училище было переименовано в Государственное музыкальное училище эстрадно-джазового искусства. Свою вокальную методику эстрадно-джазового пения В. Х. Хачатуров создал на основе итальянской школы пения. Будучи сам прекрасным певцом и выдающимся артистом, исполнявшим как классическую, так и современную музыку, он всегда говорил: «Эстрадная манера при классической вокальной школе». Увы, не все понимали и не понимают до сих пор основную мысль, которую он вкладывал в основу своей методологии, что манера исполнения может быть какой угодно (джазовая, попсовая, роковая, эстрадная), но при этом Школа (вокальная школа) – только классическая итальянская.

Сейчас уже мало кто вспомнит, но эстрадный филиал Гнесинского училища был создан на базе музыкального училища им. Октябрьской Революции, где начинали свою педагогическую деятельность М. Л. Коробкова, В. Х. Хачатуров, Т. Н. Маркович. Через некоторое время к «могучей кучке» преподавателей присоединилась Н. З. Андрианова, которая в дальнейшем, в течение 25 лет была заведующей отделением эстрадного пения эстрадного филиала Гнесинского училища, а потом ГМУЭДИ. Все педагоги были выпуск-

никами института им. Гнесиных (за исключением М. Л. Коробковой, которая окончила Московскую государственную консерваторию им. Чайковского) и проповедовали основные постулаты итальянской школы – «Пение есть дыхание», «Дыхание и свобода», «Форма рта определяет качество звука». Мне посчастливилось учиться в это «золотое время», поэтому эта информация – практически из первых рук.

В последнее время особенно востребованы пиар-технологии, которые позволяют рекламировать и продвигать услуги огромного количества вокальных педагогов всех мастей и рангов. Однако «могучая кучка Гнесинского училища» не нуждается в пиаре, всё скажут имена их выпускников:

М. Л. Коробкова

– Ирина Отиева – советская и российская джазовая и эстрадная певица, композитор, лауреат международных конкурсов, заслуженная артистка России;

– Андрей Сапунов и Алексей Романов – солисты рок-группы «Воскресенье»;

– Олег Слепцов – солист легендарной группы «Самоцветы», преподаватель джазового вокала;

– Юрий Шихин – певец, солист оркестра Олега Лундстрема, преподаватель джазового вокала (Государственная классическая академия им. Маймонида);

– Наталья Кудрявцева – певица, солистка оркестра п/у А. Кролла;

– Елена Крашевская, Анастасия Макаревич и Анна Плетнёва – певицы, солистки ансамбля «Лицей»;

– Светлана Панова – джазовая певица, преподаватель джазового вокала (Государственная классическая академия им. Маймонида).

В. Х. Хачатуров

– Татьяна Марцинковская – советская, российская, ныне американская певица и педагог по вокалу, лауреат международных и всероссийских конкурсов;

– Андрей Билль – певец, педагог, продюсер;

– Юлия Началова – эстрадная певица, телеведущая;

– Теона Контридзе – джазовая певица, телеведущая, джаз-панк дива;

– Марк Тишман – эстрадный певец, композитор и телеведущий;

– Мгер – певец, звезда Армении;

– Михаил Панфёров – певец, актер, солист группы «Республика», артист театра Моссовета;

– Эдуард Качарян – певец, участник проекта «Голос»;

– Теона Дольникова – певица, актриса, артистка мюзиклов;

– Алла Бабуриян, Екатерина Кириллова – вокальные педагоги, преподаватели эстрадно-джазового вокала ИСИ.

Н. З. Андрианова

– Валерий Анохин – эстрадный певец, артист мюзиклов;

– Василий Акимов – рок-певец, солист рок-группы «Мономах»;

– Мурат Насыров – певец, композитор обладатель Гран-при конкурса «Ялта-91»;

– Нина Шацкая – заслуженная артистка России, певица, исполнительница романсов;

– Полина Гагарина – эстрадная певица, заслуженная артистка России, заняла второе

место на конкурсе «Евровидение-2015»;

- Сергей Куприк – певец, заслуженный артист России;
- Сергей Пенкин – заслуженный артист России, певец, композитор и актер;
- Ирина Круг – певица (лирический шансон);
- Анжелика Варум – эстрадная певица, заслуженная артистка России;
- Жасмин – эстрадная певица, заслуженная артистка Республики Дагестан;
- Александр Поляков – вокальный педагог, преподаватель эстрадно-джазового вокала (в разные годы ГМУЭДИ, РАМ им. Гнесиных, МГУ), автор книги «Методика преподавания эстрадного пения».

Т. Н. Маркович

- Ольга Кормухина – певица, заслуженная артистка России, лауреат всероссийских конкурсов;
- Татьяна Шаманина – певица, участница проекта «Голос», солистка группы «Gugu Groove», лауреат всероссийских конкурсов;
- Тина Кузнецова – певица, участница проекта «Голос», солистка группы «Zventa Sventana»;
- Анна Осипова (Юта) – певица, автор-исполнитель своих песен, композитор;
- Константин Рощин – певец, композитор, преподаватель эстрадно-джазового вокала ГМУЭДИ;
- Светлана Коротеева – певица, дипломант конкурса «Ялта-91», вокальный педагог (в разные годы ГМУЭДИ, ИСИ, МосГУ);
- Анатолий Степанов – певец, композитор, преподаватель эстрадно-джазового вокала ГМУЭДИ, ИСИ;
- Ирина. Богущкая, Ирина Михайленко – вокальные педагоги, преподаватели эстрадно-джазового вокала ИСИ.

У каждого из моих любимых педагогов моей альма-матер уже имеются (как выразился однажды К. Эверарди) свои «вокальные внуки». Позволю себе перечислить своих выпускников:

- Анастасия Макеева – певица, актриса, телеведущая;
- Niloo – обладательница приза «Хрустальная волна» на конкурсе «Новая Волна – 2012» в Юрмале;
- Вахтанг Каландадзе – битбоксер, певец и композитор;
- Альбина Джанабаева – певица, экс-солистка группы «ВИА ГРА»;
- Катя Рябова – дважды участница конкурса «Детское Евровидение»;
- Алексей Кудрявцев – певец, участник проекта «Хочу к Меладзе»;
- Александра Карабешкина – лауреат конкурса «Славянский Базар», обладательница специального приза от президента Республики Беларусь в Витебске.

Конечно, невозможно перечислить в данной статье всех выпускников легендарных педагогов, однако, их имена достаточно красноречиво говорят об уровне и высоком профессионализме мастеров вокальной педагогики, которые стояли у истоков зарождения и формирования российской эстрадно-джазовой школы.

Всё чаще в Интернете и на мастер-классах звучит вопрос – как научиться петь по-

американски? Или студенты-первокурсники, которые с первого же урока просят научить их вокальным приемам и фишкам, однако занятия техникой пения считают пустой тратой времени. При таком «подходе» к освоению вокального искусства становится очевидным, что на родном языке начинающие певцы скоро и петь-то разучатся. Эта тенденция особенно наглядно прослеживается на различных детско-юношеских вокальных конкурсах, когда конкурсанты достаточно ярко поют англоязычные песни и совершенно беспомощны при исполнении песен на русском языке.

Проблему сохранения национальных песенных традиций, артикуляции русской речи в пении обозначали в свое время такие корифеи русской музыки, как А. С. Даргомыжский, М. И. Глинка, А. Н. Серов, В. В. Стасов, П. И. Чайковский и др., которые отмечали «пагубное влияние чрезмерного засилья “италомании” на русскую национальную сцену».

Несмотря на то, что я отношу себя к категории педагогов, которые дорожат интересами родной культуры, а также к категории людей, равнодушных к судьбе отечественных достижений в области искусства, вынуждена признать, что мир не стоит на месте, он очень динамично развивается и меняется, и музыка в том числе. Особенно музыка современных вибраций. Поэтому если раньше вокальное искусство в нашей стране разделяли на академическое, народное и эстрадное пение, а в дальнейшем на эстрадно-джазовое пение, то в сегодняшних реалиях эстрадно-джазовое пение – это калейдоскоп различных стилей, техник, манер, вокальных приемов. И сейчас все это разнообразие, на мой взгляд, невозможно обозначать этим термином – эстрадно-джазовое пение, так как существуют и тяжелый рок, и ритм-энд-блюз, и латино, и соул, и джаз, и фанк, и этно, и психоделика и мн. др. Для того чтобы обобщить все эти направления, гораздо лучше подойдет термин *современный вокал*.

Все эти направления стали возможны благодаря определенным историческим и социально-художественным явлениям, которые ярко отражают характерные черты психологического склада различных народов, языков, музыки и поэзии.

И поскольку в нашем динамично меняющемся мире все стремительно переплетается между собой, то очевидно будет меняться и трансформироваться подача музыкального и вокального материала в сфере развлекательной индустрии. Неизменным останется только одно – Школа и Техника пения.

Человечество накопило огромный объем знаний, их передача осуществляется от учителя к ученику. Несмотря на то, что первоначально термин *школа* означал именно образовательное учреждение, со временем школой стали называть научные и философские направления, тесно связанные с именем их основателя, сутью или местом.

На сегодняшний день в области вокальной педагогики мы имеем такое огромное количество различных «школ имени себя», что и не сосчитать. Интернет-пространство переживает и выплевывает из своих недр огромное количество рекламных «зазывалочек», где предлагаются уроки вокала «от нуля до профессионала, с первым бесплатным уроком» и заканчивая такими «монстрами», как *Estil Voice Training* и *Complit Vocal Tehnique*, последователи и пропагандисты которых утверждают, что они учат петь в соответствии с «научными методами». В настоящее время в крупных городах России проходят регулярные вокальные семинары и тренинги *EVT* и *CVT*, и вместе с ними в вокальную

педагогику хлынул огромный поток новой англоязычной терминологии. Однако жонглирование терминами не означает умения передать педагогические знания для формирования правильных вокальных навыков и овладения техникой пения.

Проблему «терминологической катастрофы, которая имеет место в настоящее время в сфере голоса» обозначил еще в 2009 г. практикующий врач-фониатр Лев Борисович Рудин в своей книге «Основы Голосоведения».

Вот что пишет об адептах вокальной педагогики, которые утверждают, что они учат петь в соответствии с «научными» методами, подкрепляя свои тренинги терминами – анкеровка, суппорт, тванг, белтинг, кёрбинг, край, фрай и т. д., вокальный педагог С. Риггс:

«Многие преподаватели в недавнем прошлом стали жертвой так называемой “науки о голосе”. Когда что-то ассоциируется со словом “наука”, это автоматически прибавляет ауру истины. Такая ситуация привлекательна как для преподавателей, так и для студентов, которые с радостью хватаются за все, что дает им надежду разобраться в какой-нибудь очень сложной проблеме.

Естественно, ваш голос работает в соответствии с научными принципами. Но эти принципы могут нарушаться теми, кто не умеет ими пользоваться. Авторитетные адепты “науки о голосе” многие годы пытались использовать научные открытия применительно к вокальной технике. Они провели некоторые замечательные наблюдения за голосом во время пения. Но это всего на всего – наблюдения.

Наука, тем не менее, это не только знание, полученное в результате наблюдений, но и практические результаты, полученные на основе этих знаний. Что касается пения, то такие практические результаты могут быть получены только при помощи специальных упражнений, развивающих вокальную координацию, при помощи которой появляется возможность звукоизвлечения в речевой позиции. Самый знаменитый представитель “науки о голосе” из тех, кого я знал, даже не мог петь головным голосом, а в той части его диапазона, в которой он мог петь, все звучало мрачно, утробно и сухо». (Из книги «Пойте как звезды».)

Лично у меня создалось впечатление, что новая терминология, которая активно нам навязывается представителями «науки о голосе» – это гениальный маркетинговый ход. Так сказать, рыночная философия, которая направлена на сбыт продукции, в данном случае в сфере предоставления услуг в области вокальной педагогики. И это, конечно, лучше, чем ничего, но гораздо хуже, чем хорошее, проверенное временем.

Голосом человек выражает эмоции в пении, именно эти эмоции придают голосу тот или иной окрас. И я думаю, что Фредди Меркьюри меньше всего думал, чем он поет – твангом или овердрайвом. А Кристина Агилера вряд ли задумывается во время пения, что она чередует – эдж с добавлением тванга, бэлтинг или дисторшн...

Маэстро Сэт Риггс – довольно успешный и уважаемый вокальный педагог современности, однако и его некоторые утверждения мне представляются не совсем корректными. Например, его утверждение о том, что «важность дыхания во время пения довольно длительное время слишком преувеличивалась, и правильное дыхание является побочным продуктом правильной техники пения», перечеркивает многолетний опыт и выдающиеся результаты, которые до сих пор демонстрирует итальянская школа *Bel canto*. Сам слоган, который Сэт Риггс использует в основе своей методики, а именно «пение в речевой пози-

ции», вероятно, имеет право на существование, но не в русской фонетической среде, поскольку артикуляционный уклад английского и русского языка различный. Артикуляционный уклад – это привычное для носителей языка и постоянно поддерживаемое положение органов речи, как в момент речи, так и в состоянии покоя. Поэтому то, что удобно пропеть в «речевой позиции» носителю английского языка (ведь они не задумываются о том, как они говорят), совершенно неудобно и не понятно русскоязычному исполнителю. В английском языке согласные [p, t, d, k, h] изначально произносятся на проточном дыхании, в следствие чего «тащат» за собой длинные гласные. Только после того как проведена коррекция звуков у русских певцов, пытающихся петь на английском языке, и при соответствующей тренировке артикуляционного аппарата, возможно приблизиться к разгадке тайны «пения в речевой позиции».

На самом деле петь на английском языке, так же как на итальянском, французском, – очень полезно, поскольку языки очень певучие, большинство слов одно- или двухслого-вые, в отличие от многослоговых русских слов. Плюс опять-таки тренировка артикуляционного аппарата и знакомство с тонкостями вокального исполнительства в различных стилях и жанрах, которые предлагает музыкальная культура других народов.

И не важно, какую ученую степень или «звездный статус» имеет преподаватель вокала, самое главное – он должен уметь научить каждого своего ученика, не зависимо от того мужской это голос или женский, петь легко и свободно на всем участке диапазона в единой слитной манере, создавать образ, передавать характер и эмоции. И когда голос будет окрашен мыслями исполнителя, он подарит певцу новые вокальные возможности, которым вполне возможно в будущем «наука о голосе» даст новые названия.

Закон традиции в народно-сценическом танце

В. Г. Шершнев

Искусство связывает нас сквозь века.

Джон Амстердам

Закон традиции – один из основных, действует во многих искусствах и в хореографии в частности. Особенно близок он, в силу своей специфики, к фольклорному танцевальному творчеству и народно-сценической хореографии – как любительской, так и профессиональной. Композиция народно-сценической хореографии крепчайшими узами связана с культурно-историческим наследием, генетическим кодом культурной традиции.

Когда заходит разговор о танцевальной традиции того или иного народа, важно учитывать не только современные, сценические хореографические достижения, но и то, что унаследовал он (народ) от своих этнических предшественников, от которых пошла «родовая» ветвь. Это касается хореографической культуры всех славянских народов, в том числе и русского. Специфика образа жизни, быта, культуры древнеславянских племен полян, древлян, дреговичей, кривичей, вятичей, северян, белых хорватов и других стала фундаментом для развития самобытной, оригинальной танцевальной традиции русского народа.

Как отмечалось выше, народное творчество всегда опирается на художественную традицию – изменчивую, динамично развивающуюся, развернутую во времени и передающуюся в пространстве.

Из поколения в поколение на различных праздниках, гуляниях и увеселениях, повторяя определенные движения (выходки, коленца, кандибоберы), плясуны, зачинщики, водачи, скоморохи – лучшие «самородки», выходцы из народа, совершенствовали и обогащали хореографическую лексику, рисунки-фигуры... Этому способствовал длительный во времени процесс коллективного творчества, формировавший и закреплявший в народной памяти наиболее яркое, ценное, самобытное, становившееся частью плясового наследия народа. Таким образом, художественная традиция регулировала сложнейшие процессы отбора, освоения, трансляции и развития исторического социокультурного опыта.

Закон традиции изначально сообщает народному танцу фундаментальность, первозданность и первичность аутентичных этнических и фольклорных форм. Народный танец является базовым видом хореографического искусства, «прародителем» и «патриархом» всех «родовых ветвей» – направлений генеалогического древа: народных форм историко-бытового, бального, эстрадного, современного, характерного, народно-сценического, народного стилизованного, авторского и экспериментального народного танца.

Действительно, закон традиции – закон сохранения народности танца, его фундаментальных этико-эстетических ценностей, концептуальных и принципиальных установок, строго регламентирующих видовую, жанровую и стилевую «экологическую» чистоту народного танца, во всех его составляющих:

- идейно-эмоционального, смыслового содержательного (внутреннего) наполнения;
- образно-художественной (семантической) системы;
- музыкально-хореографической драматургии (архитектоники);
- выразительных средств (лексики, рисунка, костюма, художественного оформления);
- исполнительской культуры (общечеловеческой культуры; внутренней и внешней техники; красоты гендерных отношений, благородного партнерства и коммуникации, эмоциональной и актерской выразительности, ощущения народного духа, самобытной манеры, национального характера и колорита, общей атмосферы и культуры сцены).

Народный танец пробуждает в исполнителях и зрителях светлое, жизнерадостное начало, посредством специфического влияния образно-художественной системы возвращает нам генетическую память, подключая человека к мощному источнику энергетической жизненной силы, обращает к своим корням, родной земле, национальному самосознанию, народным традициям, к богатому историческому опыту выживания.

Освоение и совершенствование народной танцевальной традиции – прямой путь к развитию внутренней гармонии, психологического комфорта и свободы, к раскрытию таланта жить содержательно и счастливо, к глубинно-осознанному гармоничным взаимоотношениям с окружающим миром.

Закон традиции, как лакмусовая бумажка, позволяет специалистам-хореографам давать точные профессиональные оценки конкретному танцевальному образцу, а именно: определять степень наличия этнической составляющей, присутствия местной (региональной) танцевальной традиции, уровень профессионализма созданной композиции, умест-

ность (необходимость) использования данной лексики, пространственных рисунков – фигур, музыкального материала, применения локальной плясовой манеры... Другими словами, заниматься сравнительным анализом конкретного номера.

В то же время в народном танцевальном искусстве данный закон не «консервирует» традицию как таковую. Он является главной движущей силой, благодатной почвой для создания и развития новационных форм народной хореографии. И в этом смысле закон традиции находит свое воплощение и с особой силой продолжает жить и развиваться в новом культурном социуме – современные авторские яркие сценические решения народных танцев, лучшие образцы стилизованных форм народной хореографии в различных стилях народной современной музыки – этно-рок, фолк, этно-джаз, а также в номерах экспериментальной пластики. «Народный танец – живительный сок для танца театрального» (Фокин М. Против течения). Все это позволяет закону традиции передавать творческую эстафету закону новизны и развития.

Исходя из всего вышесказанного, обозначим (в который раз!?) давно назревшие задачи:

- сохранение, изучение, воссоздание и популяризация старинной народной танцевальной традиции своего края среди молодежи на примерах лучших образцов авторского балетмейстерского творчества;
- поиск и создание различных новационных форм народной танцевальной традиции.

И в заключение, чуть перефразируя Татьяну Устинову, скажем: «Народный танец, живая народная танцевальная традиция – не сиюминутная дань моде, а наше богатое прошлое, творчески-поисковое настоящее и, самое главное, перспективное светлое будущее».

Идея неразрывности современности с традицией выражена в образе дерева, которое вбирает соки из глубины веков. Дерево – символ вечно живых традиций народа, «древо жизни» славянской обрядовой символики.



Ствол дерева, перевязанный лентой несколько раз, как бы концентрируя и направляя силы, которые после этого развиваются в могучую «крону», ветви которой переплетаются в узлы старославянского орнамента и завершаются «леторослями» (новые ветви новых лет), на которых цветут и плодоносят фантастические цветы. Над деревом, отведав плодов, поднялась в небо стайка птиц и разлетелась в разные стороны с «благодой» весточкой. Дерево расположено в круге, на фоне солнечного диска.

**Значение личности и творческих традиций
Н. К. Мешко в истории МГИМ им. А. Г. Шнитке,
к 100-летию со дня основания**

А. И. Василенко

Я отдам свой факел вновь рожденному,
Чтоб не стал последним мой закат.

Н. К. Мешко

Человека отличает умение помнить прошедшее, ценить настоящее и стремление украсить будущее. Творчество Нины Константиновны Мешко и его результаты доказательны и радостны для прошлых лет русского искусства, для нашей современности и завтрашнего дня народно-певческой культуры. Н. К. Мешко – выдающийся деятель российского музыкального искусства, художественный руководитель Государственного Академического Северного русского народного хора (1960–2008), которому она посвятила без малого полвека жизни, исполненной непрерывного, целеустремленного подвижнического труда.

Более 40 лет Нина Константиновна преподавала в РАМ им. Гнесиных, большую часть из которых возглавляла кафедру хорового и сольного народного пения, воспитав десятки выдающихся хоровых дирижеров и певцов, составляющих ныне гордость российского музыкального исполнительства.

Огромный педагогический и исполнительский опыт Н. К. Мешко воплотился в созданной ею методике профессиональной подготовки педагогов и исполнителей народно-певческого жанра. Около пятнадцати лет с экранов телевизоров обращалась Нина Константиновна к огромной аудитории зрителей в качестве ведущей телепередачи «Родники», в которой затрагивала животрепещущие проблемы народно-певческой культуры страны, освещая историю и пути ее развития, знакомила телезрителей с новыми молодыми талантами...

Н. К. Мешко создала многие десятки обработок народных песен, обогатив тем самым репертуар Северного хора, была автором многих произведений, вошедших в репертуар исполнителей академического и народного направлений (вспомним хотя бы знаменитое «Заклинание о русской земле» на стихи М. Волошина, исполненное неоднократно знаменитыми Л. Г. Зыкиной, Л. Г. Рюминой, В. А. Маториным, Т. Ю. Петровой, Северным хором).

Не редко в печати можно было встретить ее статьи и интервью с ней. Темы могли быть разными, а неизменным всегда оставалось одно: ее принципиальная гражданская позиция – позиция художника-патриота. В ней – ее пытливый ум и горячее сердце:

«Высокоразвитая культура отечественного народно-песенного искусства свидетельствует о могучем таланте русских людей, глубине их духа, крепости характера, неистребимой жизненной силе и оптимизме», – так писала Нина Константиновна в одной из своих многочисленных статей, посвященных проблеме сохранения традиционной народной культуры.

Все свои силы и талант Нина Константиновна всегда устремляла в будущее. Она старалась как можно больше увековечить искусство Северного хора в записи, на киноплёнке, без устали занималась с молодыми певцами – уроки, консультации, мастер-классы, прослушивания. Почти до конца жизни Н. К. Мешко являлась председателем, почетным членом жюри многих российских и международных конкурсов и фестивалей. И конечно же, концерты и гастролы без конца! Как только хватало ей на все времени и сил! В редкие минуты отдыха сочиняла прекрасные стихи, которые составили сборник ее поэзии.

В 2018 г. исполняется десять лет, как нет с нами любимого Учителя. Настало время, как нам кажется, осмыслить и систематизировать творческое наследие Н. К. Мешко, его непреходящие ценность и значение для нынешнего и завтрашнего дня народно-певческой культуры России.

Н. К. Мешко оставила нам в наследство свой уникальный педагогический опыт, который она обобщила в книге **«Искусство народного пения»**. Основные вокально-педагогические принципы методики сформулированы ею в определении эталона профессионального народно-певческого звучания: это **«естественное, открытое народное пение с соединением регистров на каждом звуке диапазона, основанное на открытой, распевной и характерной речи с приоритетом смысловой интонации»**.

Вокально-технический принцип соединения регистров является едва ли не главным в методике обучения профессионального народного певца. В практическом руководстве Нина Константиновна подчеркивает значение принципа «единого», «ровного», голоса, в котором грудной и головной регистры скрещиваются или смешиваются. Реализация этих установок способствует профессиональному развитию диапазона певческого голоса. Он приобретает такие качества как сила, полетность, яркость, гибкость.

Встречу с таким природно-поставленным голосом Нина Константиновна однажды описывала так: «Он принадлежал девушке-курянке семнадцати лет. Это был сильный, ровный, гибкий голос, который начинался с глубоких бархатных низов и, не изменяя своей плавности, ровности и тембровой окраски, свободно, словно жаворонок, взлетал в беспредельную звенящую высь. Пение не составляло для девушки никакого труда. Казалось, что каждая клеточка ее организма раскрывала себя в неистребимой, эмоциональной жажде вылиться в песне! Слова ей не мешали, наоборот, они звучали свободно, естественно, выразительно, с глубоким внутренним смыслом. Ее голос звучал выразительно и в тихом пении на завалинке, и в проголосной уличной песне. Это был пример не только природного строения голосового аппарата, но и природной певческой организации – координации всех компонентов звукообразования. Пела она, разумеется, открытым звуком, но какой бы академический певец не позавидовал бы такому открытому звуку! Все в ней поражало простотой, естественностью, разговорно-распевной манерой пения. В широчайшем диапазоне голоса не чувствовалось никаких регистровых порогов. Это был единый, необыкновенно красивый, выразительный, объемный голос!»

Именно такой природой поставленный, открыто звучащий народный голос берется как идеальный образец в обучении. Звукообразование обусловлено самой природой голосового аппарата, и народная манера является следствием естественного открытого голоса – с ним рождается человек, но он зачастую, в результате психологических и эмоцио-

нальных зажимов, сменяется на искусственный. Первый шаг в обучении пению – раскрепощение певца, удаление психических и мышечных зажимов. Для этого Н. К. Мешко была разработана целая система распеваний, которым она уделяла огромное значение в течение всего периода обучения. Ими студенты овладевали по принципу «от простого – к сложному». Это и составляло основу процесса постановки голоса. На нынешнем этапе, к сожалению, происходит некоторое недопонимание значимости распеваний как одной из основных составляющих процесса профессионального развития голоса народного певца.

В обучении народному пению Н. К. Мешко огромное значение уделяла работе над выразительной и естественной подачей речи в музыкальном произведении, в частном и целом, слова, артикуляции, так как народный певец, по ее мнению, должен мыслить словом, а не звуком, в отличие от певцов академической школы пения. Поэтому обучение начиналось с выработки навыка распевной речи на одной, наиболее удобной для певца звуковой высоте.

Основные правила артикуляции:

1. В распеве слова в работе артикуляционного аппарата необходимо сохранять амплитуду разговорной речи.

2. После каждого движения артикуляционный аппарат должен возвращаться в исходное положение, сохраняя при этом форму, характерную для естественно и открыто произносимой гласной.

3. Каждое артикуляционное движение должно быть подготовленным.

В своей педагогической работе Н. К. Мешко старалась раскрыть тайны ремесла начинающим артистам, считая это очень важным моментом в овладении всем широким комплексом выразительных средств человеческого голоса. Работа над вокальной техникой велась с первой встречи учителя со своим учеником и продолжалась вплоть до дипломного концерта.

Многие известные артисты, ученики Н. К. Мешко, на протяжении своей певческой карьеры продолжали консультироваться у любимого наставника. Она была свидетелем их новых открытий на пути к совершенству в вокальном искусстве. Автор этих строк неоднократно был свидетелем и участником ее занятий и дружеских встреч с Л. Г. Зыкиной, Л. Г. Рюминой, Т. Ю. Петровой, Н. Д. Борисковой и другими исполнителями. Это незабываемые впечатления!

В 2008 г. на сцене МГИМ им. А. Г. Шнитке состоялся юбилейный концерт, посвященный 90-летию со дня рождения Н. К. Мешко. Стоит подчеркнуть, что за всю историю нашего учебного заведения она являлась единственной его выпускницей, удостоенной впоследствии высочайшего звания народной артистки СССР, а также многих орденов, в том числе Ордена Ленина, Ордена Октябрьской революции, Ордена Трудового Красного Знамени, а также двух Государственных премий. Наград было много... «Я – дитя Октября», – часто с гордостью говаривала она. И потому носила их с высоким почтением и благодарностью!..

Нина Константиновна тогда поделилась с молодыми исполнителями и публикой воспоминаниями своей юности:

«Как все начиналось... Сначала было училище имени Октябрьской революции, которое было организовано в 1918 г., но я поступила туда немножечко попозже... это был

1932/33 учебный год. Находилось оно тогда на Среднем Овчинниковском переулке. Мы жили тогда в общежитии на Ульяновке, в двухэтажном особнячке, а в комнате было нас аж двенадцать человек (!). Жили мы мирно, дружно, не ссорились. У нас была старшая, которая следила за порядком. Рояль стоял посередине, и с утра и до ночи, по расписанию, мы занимались.

Потом мы пешочком, по Яузе, переходили Москву-реку, потом переходили еще канавочку, поворачивали направо, потом налево... и был там Средний Овчинниковский переулок и уютный старинный особнячок, в саду которого весной расцветали яблони и вишни...

Нужно сказать, что я была самоучкой, имевшей подготовку у педагога всего четыре месяца. Поступить было трудно. В Гнесинское училище меня вообще не допустили к экзаменам, в Мерзляковском сказали, пусть годик позанимается, потом поступает... Как-то наша знакомая Галина Воинова сказала: “А пойдем к нам поступать, у нас музыкально-педагогическое направление и экзамены немножечко полегче”.

Я сорвалась с восьмого класса школы. Училась я хорошо, и педагоги говорили мне: “Куда же ты едешь?! Чтобы заниматься музыкой, нужно быть Талантом!” Но я уже была вся поглощена музыкой! Только музыка – и ничего больше! К тому времени неудачные попытки поступления меня немного успокоили... Я пришла в училище, села к роялю, храбро сыграла ре-мажорную сонату Гайдна и первую инвенцию Баха, и меня взял в свой класс председатель комиссии В. А. Розен.

Потом уже был училищный хор... Когда я села в хор и услышала классическую русскую музыку, пение со словами, с божественной гармонией, я была окончательно потрясена и перешла на хоровое отделение! Мы хорошо учились! Моими закадычными подругами с ранней юности и до конца дней были Нина Красникова и Мария Бондарь, впоследствии, хормейстер академического хора Всесоюзного радио и Центрального телевидения, правая рука Клавдия Борисовича Птицы многие и многие годы, профессор РАМ им. Гнесиных.

Потом была Московская государственная консерватория, куда я поступила после окончания училища в класс гениального русского хормейстера Николая Михайловича Данилина... Его профессиональные традиции и бесценные советы я свято чтитла всю свою творческую жизнь и старалась передавать своим ученикам в Северном хоре, в РАМ им. Гнесиных. Сегодня в ваших стенах преподают А. А. Козырев, М. В. Медведева, А. И. Василенко...

Любите искусство, держите его у сердца, служите ему свято! На своем юбилее в зале Чайковского я объявила конкурс на достижение возраста ста пятидесяти лет, потому как по всем биологическим данным именно столько должен жить человек! Вот я добежала почти до девяносто одного, бегите и вы, и, поверьте, кто-то из вас добежит до ста пятидесяти!!!»

Многогранное творчество и педагогическое мастерство Нины Константиновны Мешко имеет продолжение в десятках ее учеников и последователей, в деле, у истоков которого она стояла. Современная народно-певческая культура сегодня уже не мыслима без того огромного вклада, который внесла в нее незабвенная Нина Константиновна.

Ее артистический и педагогический труд, безусловно, достоин специального изучения и обобщения. Мы уверены, что это – дело молодых, талантливых людей, влюбленных в народное пение, которым посвятила свою жизнь Нина Константиновна Мешко.

4.5. БАНК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДИК И ТЕХНОЛОГИЙ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ТВОРЧЕСТВА

Использование музыкально-игровых форм в вокально-хоровой работе детского ансамбля

С. А. Жилинская

Вокально-хоровая работа является важной составляющей содержания этномызыкального образования, она влияет на уровень исполнительской подготовки участников детского ансамбля и способствует эффективности развития их музыкально-творческих и певческих навыков. К сожалению, не всегда участники детского певческого коллектива (особенно дошкольники) признают значимость этого важного вида музыкальной деятельности, стремясь свести его лишь к подготовке фонационного аппарата для дальнейшей работы. На наш взгляд, многократно повысить эффективность распевания в детском коллективе можно, включив в этот процесс скороговорочные игры, объединяющие в себе задачи речевого, этнокультурного, социального, координационного, музыкально-эстетического развития ребенка.

Скороговорки зародились на Руси в глубокой древности и первоначально принадлежали фольклору взрослых, будучи упражнениями древнейшей логопедии и неся на себе отпечаток мифологических представлений, истории народа («Семь те стрел каленых, страшилище», «Круг прорублю, мать проведу, сестру выведу»). Но анализ содержания скороговорок, записанных во второй половине XIX в. и в XX в., показывает, что взрослые постепенно теряли интерес к этому жанру, но видели его педагогическую ценность и способствовали распространению скороговорок в детской среде. Скороговорки развивают чувство родного языка, содействуют преодолению косноязычия. Следует отметить, что в детской среде сохранились лишь те скороговорки, что соответствуют детской эстетике, учитывают их художественные вкусы. В настоящее время скороговорки стали инструментом совершенствования произношения ребенка в детских садах, они активно используются в работе логопедов. Наряду с этим в собственно детской среде интерес к скороговоркам постепенно угасает, что связано со многими причинами: увеличением числа детей, имеющих различные речевые нарушения, конкуренцией традиционных народных забав с современными компьютерными играми и развлечениями, использованием педагогами в основном развивающего потенциала скороговорки, оставляя без внимания его развлекательную составляющую.

На наш взгляд, скороговорке – жанру, имеющему огромную педагогическую ценность, – можно помочь «открыть второе дыхание» с помощью игрового моделирования, дополнив традиционное содержание игровой деятельностью.

Опыт показывает, что сочетание речевой и игровой деятельности раскрепощает ребенка, создает атмосферу радости и удовольствия, формирует ситуацию успеха. Многие дети относятся к скороговорке как к своеобразному экзамену на речевую зрелость и, опасаясь ошибки, исключают ее из своей коммуникативной деятельности. В случае же со-

единения скороговорки с игрой, внимание ребенка переключается на развлекательную функцию, снимаются его психологические «зажимы», что позволяет многократно повысить эффективность речевого развития. В нашей практике неоднократно встречались случаи, когда при помощи скороговорочных игр дети коренным образом улучшали качество речи, включая случаи дизартрии, заикания, логоневрозов.

Обращение к скороговорочным играм в нашей практике было продиктовано необходимостью улучшения дикционных навыков ребенка как одного из важнейших составляющих вокально-хоровой работы детского народно-певческого коллектива. Но с течением времени возможности использования скороговорочных игр становились все шире и шире: линия речевого развития ребенка, оставаясь определяющей для существования игровой модели, тем не менее отодвинулась на второй план, уступив место процессу личностного становления и самореализации ребенка посредством игровой и речевой деятельности.

В подготовке скороговорочной игры для детей можно выделить несколько этапов, которые педагог может выполнить самостоятельно, совместно с детьми или предложив музыкальные задания детям для творчества, а затем коллегиально выбрав для игры наиболее понравившийся музыкально-ритмический вариант. По желанию участников игра может проводиться на выбранный и закреплённый напев, а может варьироваться и изменяться с каждым уроком.

Этапы работы со скороговоркой во многом перекликаются с принципами организации речевых игр, разработанных и широко представленных в 80–90-х гг. прошлого века президентом российского Педагогического общества К. Орфа Вячеславом Александровичем Жилиным. Это:

- 1) ритмизация текста;
- 2) определение музыкальной формы игры (наличие рефренов, сокращения, включение инструментальных фрагментов или музыкальных фрагментов ритмически организованных «звучащих жестов», расширение формы, создание игровой «коды» и т. д.);
- 3) мелодизация текста;
- 4) наполнение выбранного напева игровым содержанием.

Многие скороговорки, придуманные как музыкально-игровые модели для вокально-хоровой работы, оказались настолько востребованы детьми, что бытуют сегодня в качестве самостоятельных игр и считаются народными.

Несколько наиболее популярных игровых моделей, на протяжении более двадцати лет подтверждающих свою эффективность и востребованность, хочется привести в качестве иллюстрации.

Чайничек с крышечкой

Чайничек с крышечкой,
Крышечка с шишечкой,
Шишечка с дырочкой,
В дырочке – пар.

Игровое содержание

I этап. «Зеркало».

Педагог пропевает скороговорку, показывая:

- чайничек – круговое движение руками сверху вниз, как бы рисуя в воздухе чайник;

- крышечку – хлопок ладонями, параллельными полу;
- шишечку – кулак одной руки поставить на открытую ладонь другой;
- дырочку – соединить большой и указательный палец поднятой вверх кисти;
- пар – восходящие движения кистями.

Дети, молча или артикулируя, повторяют движения педагога.

Этот игровой этап позволяет провести разучивание текста скороговорки более динамично, используя прием пассивного запоминания.

II игровой этап. «У кого самый красивый чайничек?» (упражнение на выразительность речевой интонации).

Педагог и дети поочередно проговаривают скороговорку с движениями, стараясь добиться наибольшей интонационной выразительности, «нарисовать» чайник речевой мелодией. Можно предложить детям проговорить текст «от лица» самого большого, самого маленького, самого стеснительного, самого добродушного, самого надменного и т. д. чайника.

Вариант: «Сказки старого чайника». Ребенок пропевает скороговорку с задуманным эмоциональным подтекстом, остальные же дети пробуют угадать – какой это был чайник, его характер, что с ним произошло.

III игровой этап. «Ловушки».

Педагог многократно пропевает скороговорку то ускоряя, то замедляя ее темп. Дети поют и показывают движения вместе с педагогом, гибко откликаясь на изменения темпа. Ребенок, отстающий или обгоняющий ансамбль, «зевака» или «торопыга», попадает в «ловушку» и выходит из игры или отдает фант. У детей вызывает большой эмоциональный подъем завершение этого игрового этапа *accelerando*, предельно возможным для четкого произношения.

IV игровой этап. «Спрятанное слово».

Педагог предупреждает детей о том, что он «прячет» какое-либо слово, которое теперь можно будет только показывать, но не произносить. Кто не сумеет с этим справиться и при пропевании скороговорки назовет «секретное спрятанное» слово вслух – отдает фант или выходит из игры (вариант: пропевает скороговорку шепотом; переходит в «оркестр», аккомпанирующий пению детей звучащими жестами и т. д.).

V игровой этап. «Перепутаница».

Играющие пропевают скороговорку с движениями (см. I этап). Педагог показывает детям неправильные движения. Дети, тренируя «зрительное двухголосие», стараются не повторять ошибки педагога.

Старшим дошкольникам и детям школьного возраста можно предложить заменить учителя, что требует не только определенной смелости и активности, но и большой собранности: опыт показывает, что придумывать неправильные движения детям намного труднее, чем контролировать верное и точное исполнение скороговорки.

Эта скороговорочная игра любима детьми разных возрастов: ее самые простые шаги доступны и малышам; одновременно с этим в расставленные ею «ловушки» могут попасть и старшеклассники, что вызывает у них вначале удивление, а затем азарт. Наибольшую же популярность она получила среди детей 7–11 лет, что объясняется ее многофункциональностью, многовариантностью, а также ее интегративными возможностями

по включению в сюжетно-игровые уроки, народные праздники и детско-родительские мероприятия.

Заяц

Из-под пригорка,
Из-под выподверта
Заяц приподвыподвернулся.

Игровое содержание

I этап. «Зайчики и козлики».

Дети поют скороговорку, сопровождая пение пальчиковой игрой «Как заяц и козлик друг к другу в гости ходили». Одна рука – в положении «заячьи ушки», другая – «козлика рожки». Дети меняют позиции рук вначале с пульсацией целыми, затем – на каждую половинную, затем – четверть и для хорошо координированных детей – на каждую восьмую.

Если перекрестная смена позиций рук вызывает у детей затруднения, игровой прием следует упростить на параллельную смену позиций или игру одной рукой.

II этап. «Игры с паузой».

В итоговой игровой форме пауза в конце скороговорки определяет время для перемещения из домика в домик, поэтому очень важно, чтобы дети точно ее фиксировали.

Для освоения детьми этой паузы удобно использовать следующие игровые приемы (И. П.):

1. И. П. – в кругу, взявшись за руки. В паузы – три прыжка в условленную сторону (в центр круга, вправо, влево, на место).

Вариант: направление прыжка указывает ведущий или педагог в последнюю долю пропеваемой скороговорки.

Усложненный вариант: то же, не держась за руки, следить за сохранением формы (круга, линии, колонки и т. д.).

2. И. П. – то же. Заполнить паузу звучащими жестами в определенном ритме.

3. И. П. – то же. Петь скороговорку с ритмическим и/или двигательным *ostinato*; в паузу, по окончании скороговорки – речевая и интонационная импровизация в определенном ритме.

4. И. П. – то же. В паузу – соединение двигательной и речевой импровизации.

5. И. П. – свободно по классу (залу). Каждый из игроков на своем месте пропевает скороговорку с групповым или индивидуальным *ostinato*, в паузу – три прыжка в произвольном направлении.

Вариант: на каждый прыжок в паузу – смена направления движения.

III этап. «Бездомный заяц».

Дети сидят на стульях, поставленных в линию или кругом. Перед ними или в центре круга водящий – «бездомный заяц». Дети поют скороговорку, сопровождая пение пальчиковой игрой в определенном ритме (см. I этап). С окончанием скороговорки (за трехдольную паузу) дети меняются местами, водящий старается занять себе «домик». Ребенок, оставшийся без места, становится новым водящим.

Следует обратить внимание, чтобы игра шла без остановки. Для этого дети должны не только качественно пропевать скороговорку, проворно меняться местами, но и быстро оценивать пространственное изменение игровой ситуации.

Вариант: более динамичным и социально направленным является игровой вариант с исходным положением «стоя в кругу». Играющие располагаются достаточно тесно, плечом к плечу. Водящий находится в центре круга. Этот вариант дает возможность для диагностики группы (самоконтроль, честность, корректность, уровень развития невербальной коммуникации) и очень популярен у школьников, подростков и молодежи.

Три сороки

Три сороки-тараторки

Тараторили на горке.

Игровое содержание: эта скороговорочная игра была придумана для малышей, она проста и доступна. Но со временем у нее появились новые варианты, которые делают ее привлекательной не только для детей, но и для подростков.

I этап. «Сорочьи сказки».

Дети вместе с учителем придумывают, что происходит у сорок, и в зависимости от этого меняют тональность исполнения скороговорки. Например, за сороками охотится куница – и они вынуждены подниматься все выше и выше (восходящее движение по полутонам); сороки украшают елку к Новому году – развешивают игрушки и сладости то на верхних, то на нижних ветках; поднимаются по веткам все выше и выше, чтобы увидеть приближение гостей; спускаются на землю, чтобы поиграть с ежиком или кротом (пропевание скороговорки в нижнем регистре); играют в прятки (солист пропевает тон, «где спряталась его сорока» – остальные дети повторяют за ним: «ищут ее»); сороки прячутся от совы (исполнение скороговорки *piano*); сороки встречают Солнышко (пропевание скороговорки по трезвучию) и т. д.

II этап. «Сорочья сплетня».

Вариант для дошкольников: Дети пропевают скороговорку, а затем «трещат», как сороки, сопровождая речь быстрыми шлепками по коленям. Сорочий стрекот («Тррр! Тррр! Тррр!») может быть в свободной или заранее определенной ритмической форме.

Педагог и/или водящие дети – «лисы» или «птицеловы» – стараются определить, кто из «сорок» не успел вовремя замолчать, и «ловят» его. Зазевавшийся ребенок, чрезмерно увлекшийся стрекотом, выходит из игры или переходит на «штрафную ветку», «теряет голос» (лишь артикулирует при следующем пропевании), отдает фант.

Вариант для школьников: Дети, пропев скороговорку, пускают по кругу «сорочью сплетню»: трещат таким образом, чтобы соло одного ребенка без пауз переходило в соло другого. Это достаточно трудное, но чрезвычайно увлекательное и полезное упражнение. Можно порекомендовать педагогам, в случае затруднений у детей с этим игровым шагом, запускать для начала невербальную «сплетню», которую дети исполняют шлепками, хлопками или притопами, и лишь при освоении учащимися облегченного игрового варианта переходить к соединению речи и движения, а затем и к одной речи.

III этап. «Сорочий разговор».

Пропев скороговорку, дети выстраивают интонационную цепочку разговора «на сорочьем языке». Например, первый ребенок спрашивает у своего соседа: «Тррррр – тррр-трр?»), сосед вначале отвечает ему («Трррррр! Тррр – тррррррр!»), а затем сам задает вопрос новому игроку, сидящему рядом. При кажущейся простоте эта игровая форма имеет

много «ловушек»: не только дошкольники, но даже школьники средних классов забывают или выслушать вопрос или ответить на него, прежде чем спрашивать самому на птичьем языке. Эта игровая модель требует внимания, собранности, интонационной выразительности, тренирует озвученный выдох, способствующий правильному певческому дыханию. Если у ребенка не получается сорочий стрекот из-за речевой неразвитости, дизартрии, слабого дыхания – лучше в данной ситуации не заострять его внимание на качестве произношения: куда важнее атмосфера игры, интонационная и ритмическая речевая импровизация, включенность в общее дело.

В случае ошибки кого-либо из игроков, следует снова пропеть скороговорку, «запускающую» очередной фрагмент игры.

IV этап. «Веселые перелеты».

И. П. – дети свободно размещаются по классу (залу) – «сороки сидят на ветках» – и, стоя на месте, пропевают скороговорку, сопровождая пение ритмичными движениями рук. По окончании скороговорки, во время «стрекота», перелетают на новое место.

Для ребят представляют определенную трудность не только процессы стремительного ускорения и торможения, используемые во многих фольклорных играх, но и самоконтроль во время исполнения скороговорки: активная мелодика, сопровождаемая двигательным *ostinato*, провоцирует игроков на смену игрового места раньше условленного срока, т. е. во время пропевания скороговорки. За соблюдением правил наблюдают «птицеловы», исключаящие из игры «взлетевших раньше времени» или «заболевших сорок» – детей, которые забывают пропевать скороговорку, увлекшись ее игровым содержанием.

Вариант: дети меняют игровой уровень – «высоту ветки» – с каждым проведением. Например, если первый раз пропели скороговорку стоя, второй раз – в положении приседа, третий – в полуприседе, четвертый – встав на носки и т. д.

Вариант: если увеличить речевую фразу «сорочьего стрекота» по окончании скороговорки, можно предложить детям меняться местами – «перелетать из домика в домик».

Также можно предложить детям разделиться на две или три группы: «деревья» и «сороки» или «деревья», «сороки» и «птицеловы». В этом случае исходное положение будет как в игре «Третий лишний»: «деревья» располагаются во внутреннем кругу, «сороки» – во внешнем. С новым проведением скороговорки меняется ролевое распределение играющих.

Покупки

- Расскажу вам про покупки!
- Про какие про покупки?
- Про покупки, про покупки,
Про покупочки мои!

Игровой вариант для дошкольников опирается на игротип «Съедобное – несъедобное». Ведущий (учитель) запекает первую строчку, дети продолжают диалог, а 3 и 4 строку с повторением поют все вместе, сопровождая исполнение ритмическими движениями или звучащими жестами. По окончании исполнения ведущий называет покупку: если она относится к продуктам – дети громко говорят «Ам!» (причем, по условиям игры, тому, кто успел сказать быстрее или громче других, достается «самый лакомый кусочек»), если же покупка несъедобна – надо промолчать.

Такой игровой вариант достаточно прост и предсказуем, поэтому дети школьного возраста предпочитают чуть более сложную версию, предполагающую быструю реакцию играющих.

Игровой вариант для школьников основывается на соединении игры со считалкой, что и определяет исходное круговое построение. В этом случае ведущий, запев скороговорку и выслушав ответ ребят, стоящих в кругу, начинает пересчет игроков. Тот, на кого пришлось окончание скороговорки, загадывает покупку и становится новым ведущим. (Ведущий может вести расчет ритмически мерно, учитывая каждого игрока или, наоборот, с паузами и пропусками участников игры, изменяя неоднократно направление движения при расчете.)

Кроме того, одним из игровых вариантов может быть ситуация, при которой расчет ведется не ведущим, а передаваемым от ведущего предметом (направление движения предмета определяется запевалой). Таким образом, покупку называет игрок, в руках которого к окончанию скороговорки оказался передаваемый предмет. Предмет (игрушка, шумовой инструмент, нитка, пластиковый стаканчик с водой и т. д.) может передаваться в заданном или произвольном метре.

Скороговорочная игра «Покупки» может быть календарно приурочена к народным праздникам (масленичные покупки, покупки на Святки), включена в сюжетно-игровой урок или сюрпризный момент утренника либо использована как игра с залом во время концерта коллектива.

Скороговорочные игры не только помогают эффективно решать проблемы речевого развития ребенка, способствовать качественному воспитанию вокально-хоровых навыков, но и – а это, пожалуй, самое главное – формируют нормальный социальный тонус ребенка, обязательный для самореализации и самокоррекции. Игровые модели скороговорок объединяют задачи педагогов и детей, связывают их чувства и настроения, погружают взрослых и детей в особый мир – мир доброй и мудрой народной музыкальной культуры. Эти игры – мостик между сердцами, между учением и развлечением, между прошлым и будущим.

К вопросу о развитии мелкой техники баяниста на начальном этапе обучения

О. Н. Мельников

Овладение различными видами туше, развитие мелкой техники беглости – одна из самых сложных задач во всем комплексе формирования техники баяниста. В отличие от пианистов, у исполнителей на баяне и аккордеоне установление слухо-двигательной взаимосвязи в начальный период обучения затруднено необходимостью координировать одновременно движения мехом и пальцами. Различное строение клавиатур, их вертикальное расположение, малый ход клавиш (3–5 мм), определенная мензурная теснота, движение левого полукорпуса, передвигающегося вместе с мехом, – все это создает значительные проблемы в освоении учеником чуткости прикосновения к клавиатуре и фор-

мировании качественных навыков туше на баяне. Обычно рассматриваются 3 вида туше – нажим, удар и толчок. В плане исполнения нажим и удар различаются как вертикальной скоростью движения пальца, так и характером его прикосновения к клавише, в первом случае – плавным, во втором – резким, быстрым. Толчок же выполняется движением, похожим на удар, но без замаха – с поверхности клавиши. Очень аккуратно нужно выполнять снятие пальцев с клавиши – снятие с помощью отталкивания не позволяет сфилитировать звук, который в таком случае обрывается очень быстро, становится сухим. К этому же добавляется часто нежелательный стук клапана о деку. Это важная составляющая всего начального этапа работы с учеником.

Принято считать, что для успешного развития своей техники музыкантам необходима в первую очередь психофизическая свобода и в связи с этим ощущение максимального удобства, уверенности в действиях на клавиатурах, если говорить конкретно о баянистах и аккордеонистах.

Говоря об успешных предпосылках работы над развитием мелкой техники и беглости, а также ясности артикуляционного произношения, следует отметить, что без комфортной (удобной) посадки и установки баяна вся эта работа может оказаться напрасной. Обозначим основные моменты в этих вопросах:

1. Стул не мягкий, а полужесткий или жесткий. Высота стула должна быть такой, чтобы колени учащегося не были покатыми. Также следим, чтобы стул был не низким.

2. Обычно различают две установки баяна, несколько отличающихся друг от друга лишь расположением левого полукорпуса баяна относительно левой ноги (в одном случае он располагается на левой ноге, в другом – слева от левой ноги).

3. Длина ремней зависит от положения крепежных ушек на корпусе. Возможно использование поперечного ремня (он больше подходит для исполнения стоя). Правильно должен быть отрегулирован и ремень на запястье левой руки.

4. Важно, чтобы с первых уроков учащийся мог правильно прочувствовать и рационально использовать мышечные усилия на основных точках опоры – пол, стул, упор грифа правого полукорпуса в правую ногу, точки касания (плечи, левая рука) с ремнями и др.

Еще на одной точке опоры хочется остановиться подробно, поскольку именно она, на наш взгляд, является неким краеугольным камнем в вопросе развития беглости использования пятипальцевой аппликатуры на начальном этапе обучения баянистов. Точка опоры эта – хват за грифом большого пальца, его контакт с ним. В исторической положительной аргументации такой постановки руки большой палец находится за грифом, в контролируемом положении, как бы фиксируется нахождение кисти у грифа. Но при таком подходе 1 (большой) палец не включается в исполнительский процесс на начальном этапе работы. В таком случае, как правило, используется такой аппликатурный принцип – 2 (указательный) палец играет на 3 ряду от края грифа, 3 палец – на втором ряду, 4 палец (безымянный) – на крайнем от края грифа ряду. Мизинец используется крайне редко. Таким образом, логика преподавателя ясна – чем меньше пальцев задействовано в исполнительском процессе, тем меньше путаницы для учащегося в аппликатуре на первых уроках, три ряда – три пальца. Материал целого ряда пьес такой примитивной аппликатурой осваивается в течение нескольких учебных семестров, а то и лет. В результате учащийся быстро привыкает к выше-

указанному простому аппликатурному решению и воспринимает его как единственное правильное. Первый же палец включается в работу по мере усложнения программы эпизодически, примерно в третьем или четвертом классах, а зачастую и позже.

Вот здесь, на наш взгляд, мы и подошли к основной сути в вопросе развития беглости баянистов на начальном этапе обучения – это аппликатура баянистов-школьников и ее роль в развитии беглости в начальных классах. Как показывает практика, добиться виртуозной игры в первые два-три года обучения никому из учеников-баянистов не удастся, но с другой стороны, полное отсутствие в учебных программных требованиях ДМШ виртуозных произведений влечет за собой некоторую безынициативность в этом вопросе у большинства преподавателей начального звена.

Начиная разговор о сути проблемы, заметим, что универсальных, одинаково безотказно действующих на всех учеников приемов работы нет, и любой новый технологический материал должен быть согласован с приобретенными ранее навыками.

Сначала о правой руке. Возможно, выразим несколько крайнюю позицию в вопросе выбора аппликатуры для учащегося начального класса, но считаем, что педагогам следует быть более решительными в вопросе использования пятипальцевой аппликатуры. Некоторая категоричность этого утверждения видится в том, что далеко не все выпускники музыкальных училищ и даже вузов успешно владеют принципами пятипальцевой позиционной аппликатуры. Для таких музыкантов позиционная аппликатура – ненужный «чулан», от двери которого к тому же у них нет ключа.

В чем же принципиальная разница между так называемой, традиционной аппликатурой (2–4 или 2, 3, 5) и позиционной (1–4, 2–5, 1–5)?

1. Отсутствие в так называемой традиционной аппликатуре возможности выполнять подкладывание. Уметь играть качественно подкладывание – владеть «бесшовной игрой», столь необходимой в исполнении пассажей, объединенных одним артикуляционным смыслом.

2. Некоторая физиологическая скованность движений пальцев последовательности 2–4 (при движении вверх клавиатуры) и 4–2 (при движении вниз клавиатуры) за исключением исполнения хроматических пассажей в сравнении со схемами 1–4; 1–3, 5 (движение вверх) и 4–1; 5, 3–1 (движение вниз).

3. Использование сильных и более развитых от природы пальцев в схемах (1–4 и 4–1) дает большую мышечную свободу, что положительно сказывается на ясности штриха, артикуляции и беглости.

Термин *позиция* позаимствован баянистами из лексикона скрипачей и пианистов. В русской методической литературе одно из ранних упоминаний о позиции применимо к аппликатурному решению встречается еще в 1909 г. в «Путеводителе при обучении игре на фортепиано» К. Вебера. Он пишет: «Чем реже рука переменяет свою позицию, тем спокойнее и плавнее будет исполнение рулады или вообще пассажа. Позицией руки называется то положение ее, в котором она берет клавиши без новой подставки первого пальца»¹.

Если мы начинаем говорить об использовании 1 пальца на самом начальном этапе обучения баянистов, то сразу нужно обратиться к такому понятию, как *весовая игра* в

¹ Вебер К. Путеводитель при обучении игре на фортепиано. М., 1909. С. 41.

правой клавиатуре (в левой – она невозможна из-за наличия рабочего ремня). Весовая игра – ощущение веса руки в кончике пальца. Отличие от пианистов состоит в том, что баянист вес руки должен ощущать от предплечья в локтевом изгибе в большей степени, чем от плеча, и удерживать руку на весу благодаря контакту пальца с клавишей. Ощущение веса руки, по мнению известного баяниста и педагога Иосифа Пурица, «должно формироваться у ученика с самого начала его обучения, так как ощущение веса неотрывно связано со способностью ребенка расслабить руку, сбрасывать напряжение»¹. В этой связи можно порекомендовать простое упражнение (чтобы вес руки легче почувствовать): положить руку на колено. При надлежащем внимании педагога несколько месяцев интенсивной работы бывает достаточно для выработки основных ощущений весовой игры. Назовем их:

- 1) ощущение прикосновения подушечки пальца к клавише;
- 2) ощущение веса руки в подушечке пальцев;
- 3) ощущение свободы руки, спокойно висящее плечо, локоть выдвинут чуть вперед от корпуса;
- 4) локоть ощущается как основная точка, из которой идет вес на кончики пальцев;
- 5) вспомогательное движение – руки пластичны, свободны; направлены на создание максимально удобного положения для действий пальцев;
- 6) глубина хода клавиши ограничивается ее прикосновением к гребенке грифа.

Весовая игра дает естественную свободу действий пальцев, кисти запястья, предплечья и плеча. Чаще всего весовая игра применяется в исполнении кантилены, при исполнении *legato*. Игра на *staccato* возможна лишь в сочетании весовой игры с другими видами туше, в первую очередь с легким туше, но после того, как навык будет хорошо освоен в основном виде.

В данном случае можно говорить о том, что использование первого пальца на клавиатуре ставит его как бы в одну шеренгу с остальными пальцами в вопросах выработки ощущений весовой игры, а также свободы кисти и руки в целом. Нахождение же первого пальца за грифом, его неперемный контакт с грифом значительно усложняет поставленную задачу, о которой говорилось выше.

С чего начинать? Этот вопрос часто звучит среди педагогов, особенно среди молодых. Да, многие склоняются к мнению, что надо начинать с того, что каждый палец должен играть на своем ряду – второй (указательный) на третьем ряду от края грифа, третий – на втором ряду, четвертый на крайнем ряду. Многие учащиеся, как мы уже подчеркивали, начав таким образом свое обучение, играют этим аппликатурным решением до самого окончания музыкальной школы. Поступив в музыкальное училище, он сталкивается с гораздо более сложным учебным материалом, такого учащегося педагоги начинают приучать к использованию пятипальцевой аппликатуры, а это бывает непросто. Считаем, что в работе с начинающими баянистами бесценный опыт пианистов в вопросах постановки правой руки на инструменте только пойдет на пользу. Еще Ф. Шопен сформулировал принцип, по которому обучение игре на фортепиано нужно начинать с естественного физиологического положения пальцев в расположении на клавиатуре. Поскольку длина

¹ Пуриц И. Методические статьи по обучению игре на баяне. М.: Композитор, 2001. С. 158.

пальцев руки разная, Ф. Шопен предлагал начинать знакомство с клавиатурой фортепиано таким образом: 1-й палец – *ми*, 2, 3, 4-й пальцы – на черных клавишах (*фа#*, *соль#*, *ля#* соответственно), 5-й палец – *до*.

Применительно к клавиатуре баяна этот вариант выглядит так: первый палец – *фа*, второй – *ля*, третий – *до*, четвертый – *ми-бемоль*, пятый – *соль*. Скажем, что ряд *до* на французской системе баяна находится на крайнем ряду от грифа, и на таких инструментах первые пьесы логичнее начинать играть в *до мажоре* или *ля миноре* (тональности без ключевых знаков). При нашей отечественной системе расположения рядов рекомендуем начинать с пьес, написанных в *фа мажоре* и *ре миноре* (один ключевой знак). При игре гаммы *фа мажор* вверх (начиная с большого пальца) пальцы находятся в естественном положении, достаточно удобно осваивать подкладывание первого пальца при последовательном движении таковых на *си-бемоль* после третьего пальца, нажавшего *ля*. Рекомендуем выучить несколько простых пьес в тональности *фа мажор* с применением вышеуказанного подкладывания первого пальца. Далее можно порекомендовать освоить *ми-минорную* гармоническую гамму и несколько пьес в этой тональности (естественно, гамма начинается с первого (большого) пальца, а при игре восходящих и нисходящих гаммаобразных движений в пьесах используется аппликатура 1–4, 1–3 – вверх и 3–1, 4–1 – вниз). После освоения аппликатур в этих двух тональностях можно переходить к другим тональностям, тоники которых расположены на 2 и 3 рядах клавиатуры от края грифа баяна.

1. Несколько слов о подкладывании и переключении пальцев. Использование позиционной аппликатуры не означает отказ от переключений пальцев, часто встречающихся при игре традиционной трехпальцевой аппликатурой. Встречаются быстрые пассажи, когда при игре на трехрядном баяне переключивание является для многих исполнителей, пожалуй, единственным решением, например, в случае перехода с *си-бемоля* на *до*:



Здесь вместо, казалось бы, логичного подкладывания (по гамме) 1–3, 1–4, можно использовать переключивание.

В продолжение разговора о позиционной игре отметим, что особенно удобно использовать ее в так называемых аппликатурных «вертушках»:



Вместо традиционной: 3–4–3–2, 3–4–3–2 рекомендуем здесь играть указанные в нотном примере 1–4–3–2, 1–4–3–2.

Обозначив проблему в вопросе развития беглости пальцев правой руки, считаем необходимым предложить небольшой комплекс упражнений для учащихся начальных классов. Упражнения просты для разучивания и запоминания. В вопросе их освоения двигаться необходимо от простого к сложному:

Упражнение № 1. Равномерное и ровное чередование двух звуков, например *ре* и *фа*. Начинать в медленном темпе, постепенно ускоряя темп до максимально возможного, сохраняя ясность и ровность в исполнении. Последовательность пальцев должна быть раз-

личной: 3–2, 4–2, 3–1, 4–1 при игре с ноты *фа* и соответственно 2–3, 2–4, 1–3, 1–4 при игре с ноты *ре*.

Упражнение № 2. Не забываем о пятом пальце – чередование звуков в сексту, играем сексту «ля – до» 5 и 2 пальцами и «до – ля» соответственно 2 и 5 пальцами. При игре этого упражнения преподаватель следит за тем, чтобы первый палец учащегося не прижимался к грифу, а также не совершал заметных лишних самостоятельных движений – он должен оставаться на весу:

Упражнение № 3. Используем уже три пальца – задействуем звуки *фа*, *ре* и *си* (пока ограничиваемся использованием клавиш, расположенных на одном ряду). Играем триоли 4–3–2 и 3–2–1 сверху вниз и 2–3–4 и 1–2–3 снизу вверх.

После этого упражнения даем руке отдых, расслабляем и опускаем на 15–20 секунд руку вниз. Каждое упражнение играется по 15–20 раз.

Упражнение № 4. Вновь задействуется пятый палец, играем последовательность «*си – соль – ми*» 5–3–2 сверху и «*ми – соль – си*» 2–3–5 снизу вверх:

Упражнение № 5. Переходим к более сложному варианту исполнения с использованием четырех пальцев подряд. «*Си – ре – фа – соль#*» 1–2–3–4 вверх и «*соль# – фа – ре – си*» 4–3–2–1 вниз (вариант внизу). Можно усложнить задачу и исполнять аппликатурой с пропуском слабого четвертого пальца – 1–2–3–5 (вариант вверх):

Упражнение № 6. Подкладывания первого пальца под третий и четвертый палец. Необходимо отслеживать и координировать слухом ясность, ровность и легкость движений пальцев, свободу кисти и запястья:

Упражнение № 7

Упражнения № 4–7 исполняются по 15–20 раз без перерыва. После этого рука отдыхает.

При исполнении всего этого комплекса упражнений педагогу необходимо визуально следить за тем, как ученик их исполняет. Пальцы должны быть свободными, движения – экономными. Динамика не должна быть однообразной – это быстро утомляет слух. Лучше исполнять упражнения на восходящей и нисходящей динамике (подобно игре гамм – вверх на *crescendo*, вниз на *diminuendo*). И самое главное – учащийся должен слушать и слышать тот конечный результат, который производят его пальцы, и уметь его при необходимости корректировать.

Немного о развитии беглости в левой руке, в которой выбор аппликатурных решений существенно ограничен (что, безусловно, ограничивает двигательные способности пальцев), так как первый палец в силу конструкции инструмента практически не используется в игре, да и сама постановка левой руки (в силу конструктивных особенностей баяна) значительно ограничивает технические возможности. В постановке левой руки очень важно не пропустить момент включения в игру 5-го пальца на басах. Многие учащиеся 5–7 лет просто не способны в первый год обучения свободно доставать мизинцем до основного ряда басов. Игра без пятого пальца входит в привычное русло для многих учащихся, затем, подрастая, они в состоянии дотянуться им до басов, но уже это делать не хотят и порой проставленную педагогом аппликатуру с использованием пятого пальца стараются не выполнять – пытаются нажать везде (хоть и далеко) вместо пятого четвертым пальцем.

Все чаще и чаще мы встречаем на конкурсах и концертах учащихся ДМШ владеющих выборной системой баяна, что не может не радовать. Несколько слов об исполнении на выборной клавиатуре. Как показывает практика, большинство учащихся-баянистов даже начальных курсов музыкальных училищ испытывают большое затруднение при игре гамм в три октавы с использованием 5-го пальца, особенно при игре сверху вниз. Думается, что в этом вопросе нужно подходить строго индивидуально. Если в длинных гаммаобразных пассажах ученик испытывает трудности такого рода, то такой аппlikатурой лучше не пользоваться, а поискать трехпальцевый вариант. Трехпальцевый (без пятого пальца) вариант более сложный для запоминания в своем графическом рисунке, но, как правило, более надежный в практической реализации, так как кисть и пальцы левой руки испытывают значительные физические нагрузки, появляющиеся при ведении меха.

Отметим, важно следить за тем, чтобы пясть левой руки была не зажата. При ведении меха (который не должен подниматься при игре наверх) должны работать бицепсы и трицепсы, не следует напрягать всю руку.

Хочется надеяться, что данный материал окажется полезным для работы преподавателей ДМШ, которые ставят одной из своих первостепенных задач формирование свободы исполнительского аппарата и развитие мелкой техники у учащегося-баяниста.

О некоторых аспектах механизма речи в воспитании творческой личности ребенка

С. М. Соковицова

Соприкасаясь с детским творчеством в рамках фестивального движения «Роза Ветров» по работе с одаренными детьми и молодежью, мы четко видим, что в последнее время интерес к этому направлению значительно вырос. Сейчас каждый педагог понимает, что в воспитании ребенка главнейшая задача – это умение уловить индивидуальность, вызвать к жизни искорку таланта, а затем постоянно облагораживать его вкус, насыщать его лучшими идеями.

В широком смысле – это активная практическая организационно-коммуникативная и творческая деятельность педагога и участника.

В узкопрофессиональном смысле – это индивидуальная креативная деятельность и педагога, и участника, завершающаяся созданием задуманного произведения, определенного авторским замыслом, в результате которого появляются новые оригинальные формы и способы его представления (режиссерское решение).

В театральных коллективах, в кружках художественного слова (сегодня они вновь привлекают внимание) основная задача – подготовка творческой личности ребенка, воспитание умения логично, образно, эмоционально действовать словом, «заражать» им зрительный зал. Методологической основой обучения является учение К. С. Станиславского¹. Развитие голосоречевых возможностей, его орфоэпической культуры, воспитание языкового чутья, способности овладения авторским словом, формирование речевой выразительности осуществляется во взаимодействии с руководителем. Механизм речи человека – это система психофизиологических способностей, обеспечивающих процесс создания и восприятия высказываний или текста. И для решения задач практического характера данный подход в какой-то степени дает возможность рассмотреть сущность механизмов речи, обеспечивающих регуляцию умственных действий, интеллектуальную и творческую деятельность маленького человека. На занятиях по художественному слову прежде всего раскрываются такие механизмы, как механизм эквивалентных замен, механизм памяти, механизм антиципации (прогнозирования). Назовем некоторые из умений, которыми должен владеть участник кружка перед конкурсом чтецов: умение формулировать проблему, задачу, вопросы, которые связаны с конкретным произведением (проза, стих), характером и целями коммуникации; умение выдвигать гипотезы, предположения, версии о содержании, структуре, замысле текста.

Любой литературно-художественный материал – будь то слово, рассказ, отрывок из повести, стихотворение, композиция и т. д. – должен способствовать включению учащегося во взаимодействие, борьбу, конфликт. Здесь важны оценки, восприятие, внутренний монолог, диалог в целом, нахождение импровизационного существования на сцене. Думается, что правильным будет начать работу над текстом не с творческого освоения определенных правил, не с расстановки смысловых пауз и выделения главных слов, а с общего самостоя-

¹ Станиславский К. С. Собр. Соч.: в 8 т. Т. 8. М.: Искусство, 1961.

тельного восприятия материала, с развития умения логически и образно мыслить, самостоятельно решать, ради чего я высказываю ту или иную мысль, кому и с какой целью.

Воспитание чувств человека тесно связано с развитием эмоционального отношения к окружающему миру, причем одним из связующих звеньев являются характеристики способности к эмпатии (с греч. 'сопереживание') – это постижение эмоционального состояния, проникновение в переживания другого человека. Установлено, что эмпатическая способность индивида возрастает, как правило, с ростом жизненного опыта. Для педагога детского коллектива большое значение имеет воспитание у индивида эмоционально-положительного отношения, так как это основа доброжелательности, готовности к общению. Естественно, что развитие и укрепление нравственной атмосферы общества – реальная задача семьи, школы, творческих коллективов и государства в целом. Бесспорно и то, что воспитание нравственной личности не должно обходиться без воспитания ценностно-духовного восприятия мира. А работая над литературным произведением, учащиеся не только по-новому узнают жизнь людей, но и усваивают прекрасный русский язык во всем его многообразии, знакомятся с различными способами изложения мысли, передачи тонких и сложных переживаний. Творческая работа над литературно-художественным материалом развивает образное мышление и речь в целом, обогащает внутренний мир, укрепляет память. И, главное, способствует раскрытию творческой индивидуальности, развитию потенциальных возможностей, а это в наше время гаджетов и компьютерной техники имеет большое значение. Нельзя рассчитывать на совершенствование духовной культуры человека без специальной организации актов коллективного раздумья о вечных вопросах жизни, о связи человека с природой, обществом.

С этих позиций деятельность и личность педагога – режиссера театрального коллектива и художественного слова необычайно важна. В классическом определении содержания профессии режиссера, данном В. И. Немировичем-Данченко, говорится о триединстве качеств режиссера: режиссер-толкователь, режиссер-зеркало и режиссер-организатор¹. К. С. Станиславский говорил о «многообразии способностей» режиссера.

С педагогической точки зрения к определению содержания профессии режиссера важен подход Л. П. Новицкой. Во-первых, режиссер – это организатор всей работы коллектива, помощник для актера и чуткий руководитель в его творческих поисках. Во-вторых, он должен быть образцом принципиальности, примером в области этики и морали. В-третьих, это воспитатель, чуткий товарищ и друг, тонкий психолог. В-четвертых, режиссер – это педагог. Одной из главных задач режиссера как педагога является умение помочь актерам усовершенствоваться, углубить их актерское мастерство².

Как мы понимаем, в современной профессиональной литературе существует огромное количество определений содержания профессии режиссера. Многообразие творческих функций режиссера соответствует такое же богатство творческих способностей. Главное, чтобы режиссер был в первую очередь хорошим педагогом, знающим и умеющим доносить свои идеи своему творческому коллективу.

¹ Немирович-Данченко В. И. Из прошлого. Москва: Искусство, 1936.

² Новицкая Л. П. Изучение элементов и психотехники актерского искусства. Тренинг и муштра. М., 1969. С. 10.

Формирование детского сознания, творческой личности и соответствующего стиля морального поведения и речи в обществе опирается на ряд автономных предпосылок. Оно предполагает определенный уровень интеллектуального развития в семье, способность и умение воспринимать, применять и оценивать соответствующие нормы и поступки. Но в коллективе очень важно для ребенка эмоциональное развитие, включая способность к сопереживанию, накопление личного опыта самостоятельных моральных поступков и последующей их самооценки, а также влияние социальной среды, дающей учащемуся конкретные примеры нравственного и безнравственного поведения. Все это направляет его поступать так или иначе или просто рассуждать об этом. Задача педагога-режиссера, да и всего коллектива, помочь ему в этом.

Основные тезисы авторской методической модели исполнительского мастерства музыканта

Н. И. Степанов

Представленная далее методическая модель исполнительского мастерства музыканта позволяет исключить из исполнительского процесса многочисленные противоречия, которые лишают музыкантов-исполнителей (дирижеров, пианистов, струнников, духовиков, исполнителей на народных инструментах и др.) возможности достичь вершин исполнительского искусства.

Изучив модель, вы увидите разрешение противоречий в координации игровых движений, направленности внимания – внешнего и внутреннего (от чего полностью зависит работа памяти), эмоций, самоконтроля, условий КВЭСЦ – основных препятствий на пути к мастерству, которые интуитивно обошли лишь редкие выдающиеся музыканты-исполнители.

Модель мастерства музыканта-исполнителя

В процессе исполнения произведения музыкант одновременно решает вопросы: **координации** игровых движений; направленности **внимания** – внешнего и внутреннего (условия эффективности работы памяти); **эмоций**, которые должны быть предвосхищающими; **самоконтроля**, на основе предвосхищающих представлений результата предстоящего действия, а не восприятия уже полученного; трех условий **целесообразности**, сформулированных П. Анохиным.

Это самый сложный комплекс процессов, которые происходят при извлечении звука по сути в одно мгновение. Они тесно связаны и взаимозависимы друг от друга, образуя систему взаимодействий: умственных, эмоциональных (психических) и физических (единства «ума, сердца и руки» – Г. Песталоцци). Музыкант-исполнитель обязан выйти на уровень такого единства. Его действия тем самым переходят в стадию «действий-переживаний», предпосылку музыкально-исполнительского творчества. (Например: извлечь звук *dolce*, *grazioso* или схватывая «как коршун – добычу», Ф. Лист – Г. фон Бюлов и т. д.).

Противоречия наблюдаются в процессах координации, внимания, эмоций, самоконтроля, целесообразности (КВЭСЦ), образующих целостную систему.

01 «Координация и представления являются, по сути, одним и тем же» – Дж. Х. Джексон (до сих пор предлагается автоматизировать движения пальцев, извлекающих звук, что исключает представления, а равно – осознаваемую координацию движений).

02 Действие внимания: «внешнее и внутреннее внимание тормозят друг друга» (предлагается «слушать себя», «следить за собой», т. е. действовать в режиме восприятия, что исключает действия в режиме представлений, необходимых для координации игровых движений и запоминания произведения).

03 «Предвосхищающая эмоциональная коррекция поведения» как способ влияния на качество управления силой игровых движений – динамикой, скоростью движений – темпом произведения, ритмом и продолжительностью игровых движений – штрихами в процессе исполнения и в целом характером музыкально-исполнительских действий на основе синтеза этих качеств как средств выразительности при создании музыкального образа во время самого исполнения.

04 Самоконтроль связан с процессом самоуправления музыкально-исполнительскими движениями и действиями, который, чтобы быть успешным, должен совершаться «на полной ориентировочной основе» – П. Гальперин (т. е. на основе представления будущего результата с эффективной обратной связью мозга и рук – Н. Бернштейн, П. Анохин, – а не его восприятия «по конечному результату» /«слушай себя»).

05 Сформулированные П. Анохиным условия целесообразности гласят: совершающий какие-либо профессиональные движения обязан всегда знать и представлять: «что он делает, как делает и когда» (положительный ответ на данные вопросы, выполнение данных условий – все пять позиций, – предполагает наличие в распоряжении играющего одновременно чуткого (чувствительного), активного и экономичного аппарата).

Изучив схемы модели, вы получите способ взаимодействия с музыкальным инструментом, который избавит вас от исполнительских проблем по вышеперечисленным позициям.

Как показывает анализ игры выдающихся исполнителей, их действия происходят именно в границах соблюдения закономерностей. Извлекая звуки из своих инструментов в соответствии с ними, музыканты-исполнители приобретают возможность достижения тончайших ощущений своего игрового аппарата. Это средство эффективного управления динамикой (силой), штрихами (ритмом движений и их продолжительностью), темпом (скоростью движений) и получения высокого художественного результата.

В основе: представление и переживание характера будущего игрового действия и звука, а не переживание уже появившегося (при пассивном игровом аппарате).

Нам представляется, что принципиально модель пригодна не только музыкантам. Она позволяет эффективно управлять действиями рук и манипуляций пальцами спортсмену, медику (хирургу), актеру, создателю механизмов особой точности и др.

Обучение музыкально-исполнительским действиям (рис. 4.1)

01 В первую очередь – двигательные представления.

02 Как только слышали извлекаемый звук, уделяем внимание движениям и звуку, запоминая то, что делаем руками. Синхронизируем представления – двигательные со слуховыми.

03 Синхронизация позволяет совершаемому музыкально-исполнительскому действию окраситься эмоционально (в соответствии с авторскими пожеланиями стать художественно-артистичными, например – «нежно», «грациозно» или «гневно»).

04 С этого момента мышление исполнителя оперирует всеми видами представлений и опирается на целый комплекс представлений, что позволяет ему в полной мере оценивать свои действия.

05 Достигается состояние возможности положительного ответа на вопросы целесообразности (по П. Анохину) – состояние творчества.



Рис. 4.1. Формируем представления

Обученный учащийся-музыкант и его сознание (мышление) (рис. 4.2)

На схеме представлен сформировавшийся музыкант-исполнитель по всем профессионально необходимым параметрам: знаниям законов, личным музыкально-образным представлениям, сформированным исполнительским навыкам.

ОСМЫСЛЕННОЕ взаимодействие с музыкальным инструментом (рис. 4.3)

01 Прежде всего важно иметь навыки, позволяющие формировать представления, обеспечивающие точность воспроизведения текста.

02 После этого на основе полученных ощущений движений и звука отбираются и формируются средства выразительности.

03 Далее на основе прозвучавших интонаций и сложившихся звуковых образов и картин возникают те или иные переживания, которые откладываются в памяти исполнителя в виде синхронизированных двигательно-слуховых (осознательно-звуковых) представлений и образов.

04 После этого при повторном воспроизведении формируется навык самоконтроля и самооценки результата действий. Он полностью основывается на сложившихся критериях в виде осознательно-звуковых представлений.

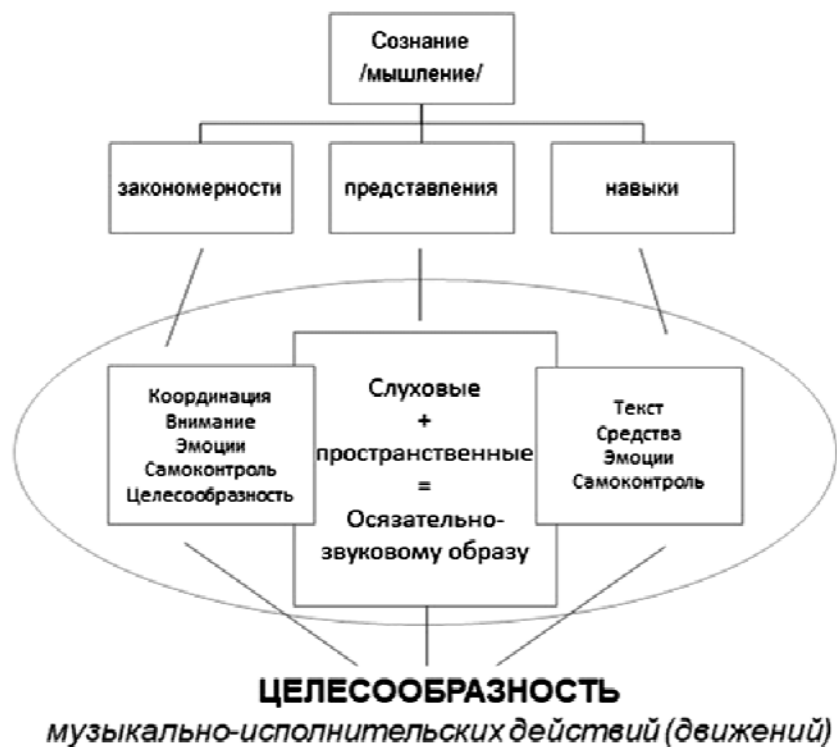


Рис. 4.2. Сформировавшийся музыкант-исполнитель



Рис. 4.3. Навыки, необходимые для осуществления исполнительского процесса



Рис. 4.4. Качества игрового аппарата



Рис. 4.5. Самоконтроль

Чувствительность. Активность. Экономичность (рис. 4.4)

Чувствительность игрового аппарата (точность, порядок), его активность (дифференциация усилий) и экономичность (адекватность образу) возможны лишь при способе извлечения звука «взятием».

Благодаря «ощупывающему» эффекту, «взятие» обостряет максимально чувствительность пальцев руки до – 95,6 % (А. Запорожец).

Операция по извлечению художественно-выразительных звуков (рис. 4.5)

В момент «взятия» устанавливается устойчивая обратная связь между руками и мозгом. Исполнитель получает информацию о том, как совершается музыкальное действие, какие возникают тактильные ощущения, насколько они соответствуют звуковым впечатлениям. По сути, совершается действие, соответствующее условиям целесообразности, всегда знать и представлять – что делается, как делается и когда.

Тем самым полученные результаты оперативно осмысливаются.

От звука к звуку идет процесс создания музыкально-звукового образа при исключительной точности действий по усилиям, ритму, порядку (динамике, штрихам и темпу – чисто музыкальным параметрам).

Достигается адекватность игровых движений по усилиям, порядку, точности. Все по тексту и смыслу.

Наступает момент, когда репродуктивные действия исполнителя становятся продуктивными (творческими). Движения игрового аппарата адекватны музыкально-художественному образу. Ничего лишнего и неточного – все по тексту и образу!

Игровой аппарат при этом одновременно чувствительный, активный и экономичный, что достигается исключительно способом извлечения – «взятие».

В Природе он оказался единственным!

Его исключительность обусловлена тем, что, он обеспечивает исполнителя исключительно послушным игровым аппаратом, который будучи информативным, многофункциональным и послушным творческой воле остается естественным видом движений.

Лишь этот способ обладает всей необходимой атрибутикой для управления психофизическими параметрами (силой, скоростью, ритмом, порядком и местоположением), для координации, основанной на активизации внутреннего внимания, что обеспечит эффективность работы памяти. Благодаря управлению движениями пальцев (как носителей звука и его выразительности) и самоконтролю, основанному на предвосхищении (представлении), достигается выполнение трех условий целесообразности (П. Анохин), что обеспечивает нас возможностью в звуке оперировать всем психофизическим арсеналом выразительных средств и в целом – творить!

Так, образуется система взаимосвязанных и взаимозависимых процессов – КВЭСЦ.

Условия организации самостоятельной работы студентов в исполнительском классе

Т. П. Варламова

Важнейшим показателем соответствия современным требованиям, которые предъявляются в музыкальных вузах к качественному аспекту образования, является самостоятельность студентов, одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами. Являясь одной из основных форм обучения, самостоятельная работа играет важнейшую роль в процессе воспитания и образования музыкантов-исполнителей. Ее организация связана с задачей интенсификации обучения, усиления развивающего эффекта, и обычно выступает как актуальная задача в педагогике музыкального образования.

«Самостоятельность предусматривает ответственное отношение человека к своему поведению, способность действовать сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, в том числе принятия нестандартных решений»¹.

Обязательными условиями организации самостоятельных занятий следует считать планомерность, системность, целенаправленность, регулярность и осмысленность. Активизация и оптимизация самостоятельной работы студентов возрастает в связи с направленностью современного обучения на развитие навыков творческой деятельности, этот процесс обусловлен научной и методической организацией системы индивидуальных занятий.

Немаловажен стабильный режим и дисциплина в самостоятельной работе, при которой не только прочнее усваиваются необходимые умения и навыки, но и легче воспитывается профессиональная уверенность исполнителя.

Методические рекомендации по способам организации самостоятельной работы требуют детальной разработки и точно выработанной системы закрепления и приумножения тех знаний, которые музыканты-исполнители получают в ходе учебных занятий.

Самостоятельность при изучении специальных дисциплин проявляется через планирование учебной работы; отбор нотно-методической литературы, изданий для самостоятельного изучения; подготовку наглядно-демонстрационных пособий в виде аудио- и видеозаписей; самостоятельное выполнение отдельных учебных заданий и целостной работы по специальным дисциплинам без непосредственной помощи и подробного разбора с педагогом; самостоятельное выполнение отдельных профессиональных обязанностей в ходе учебных занятий и специально организуемой исполнительской практики.

Таким образом, значение самостоятельной работы музыкантов в процессе индивидуальных и практических занятий по овладению специальными знаниями заключается в самостоятельном прочтении, просмотре, прослушивании, наблюдении, осмыслении, запоминании, проигрывании и воспроизведении определенных музыкальных произведений.

Специфика функционального значения самостоятельной работы заключается в воз-

¹ Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 1998. С. 309.

возможности сущностной оценки студента со стороны педагога. Выполнение на том или ином уровне заданий по самостоятельной работе дает педагогу право судить о степени освоения студентом учебного материала; следить за ростом его исполнительского мастерства; оценивать уровень заинтересованности студента, его психологическую мотивацию; понять природу дарования студента; точнее использовать его индивидуальность в дальнейшем обучающем процессе.

Самостоятельная работа студентов – это их деятельность в процессе обучения и во внеаудиторное время, выполняемая по заданию педагога, под его руководством, но без его непосредственного участия. Цели самостоятельной работы выражены в закреплении и совершенствовании полученных на занятиях знаний, умений и навыков, а также приобретении дополнительных профессиональных знаний и новой информации.

В содержание самостоятельной работы входят как совокупность учебно-педагогических заданий, которые должен выполнить музыкант в процессе обучения, так и способ деятельности по выполнению соответствующего теоретического или практического задания. В ходе самостоятельной деятельности музыканта-исполнителя невозможно провести грань между выполнением теоретических и практических задач, так как они находятся в постоянном взаимодействии. Соответственно, практически невозможно разделить теоретические и практические навыки, которые получает инструменталист в ходе учебного процесса и самостоятельной работы.

По выражению Г. М. Цыпина: «В собственно педагогическом аспекте проблема воспитания самостоятельности учащегося-музыканта затрагивает и методы преподавания, и приемы (способы) учения, и формы организации учебной деятельности в музыкально-исполнительском классе»¹.

В структуре самостоятельной работы можно выделить три ступени: 1) репродуктивная (подражание образцам, усвоение и воспроизведение запечатленного и сохраненного в памяти нотного текста); 2) репродуктивно-практическая (оценка материала с точки зрения своего опыта, знаний, умений и навыков); 3) критически-творческая (критическое отношение к знаниям, продуктивный характер мышления).

Ведущими формами учебного процесса в вузе становятся самообразование – как целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью в целях приобретения систематических знаний, и самоконтроль – как сознательная регуляция личностью собственных состояний, побуждений и действий на основе сопоставления их с некоторыми субъективными нормами и представлениями.

Повышенная значимость личной ответственности в практике самостоятельной работы занимает одно из важных мест, так как только в процессе индивидуальной работы происходит наиболее интенсивное развитие личности. На эффективность деятельности и формирование личности исполнителя влияет самооценка – как элемент самосознания, характеризующийся эмоционально насыщенными оценками самого себя как личности, собственных способностей, нравственных качеств и поступков.

Таким образом, самостоятельная деятельность рассматривается в нескольких значе-

¹ Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. М.: Интерфакс, 1994. С. 356.

ниях: во-первых, как характеристика личности (самостоятельность личности); во-вторых, как обобщенный показатель творческой самостоятельности; в-третьих, как индивидуальные представления-выводы об интеллектуальной деятельности и умственных способностях музыканта (интеллектуальная самостоятельность, самостоятельность мышления).

Способность к умственному восприятию и переосмыслению информации реализуется в познании, т. е. творческом процессе получения непрерывного обновления полученных знаний. Именно самостоятельная познавательная деятельность способствует созданию активного отношения к учебе, выработке осознанных целей, самоконтроля и формированию творческого мышления, которое является основой педагогической и исполнительской деятельности музыканта.

В понимании сущности активизации познавательной деятельности при изучении нового материала существует определенная последовательность в организации самостоятельной работы студентов. Она включает в себя следующее: активное, мотивированное прослушивание, наблюдение, знакомство с фактическим нотным материалом, понимание его особенностей, соотношение ранее усвоенного теоретического материала с новым; анализ методических приемов, сравнение их, нахождение сходств, различий, выявление существенных признаков, свойственных новым навыкам и понятиям; синтез, обобщение, формулирование нового вывода; практическое применение теоретических положений, обоснование своих исполнительских действий; проверка правильности выполнения заданий.

Основными признаками самостоятельной работы студентов принято считать: 1) наличие познавательной, практической профессиональной задачи, проблемного вопроса, особого времени на подготовку, выполнение и решение; 2) проявление умственной сосредоточенности для правильного и наилучшего выполнения того или иного действия; 3) проявление сознательности, самостоятельности и активности студентов в процессе решения поставленных задач; 4) владение навыками самостоятельной работы; 5) осуществление управления и самоуправления самостоятельной познавательной и практической деятельностью.

В самостоятельном решении познавательных и практических задач музыканта-исполнителя всегда присутствуют элементы управления и самоуправления данной деятельностью, а именно: целеполагание; планирование работы (самостоятельно или с помощью педагога); текущий контроль и самоконтроль за ходом, промежуточными и конечными результатами работы; корректировка хода работы; устранение замеченных ошибок, неточностей, установление и исключение их причин; совершенствование способов выполнения работы.

Вопросы активизации и реализации принципа полной самоотдачи в процессе самостоятельного обучения имеют важное значение для развития музыканта, так как носят деятельный характер, и от их качества зависит достигнутый результат. Одним из психолого-педагогических условий организации самостоятельной работы является создание активного отношения к учебному процессу, которое основано на грамотной мотивации, стимулирующей выполнение данного условия. Личная заинтересованность в самостоятельной деятельности способна мотивировать активность личности.

По выражению Б. Ф. Ломова, «мотивация является глубоко личностным образованием, а сами мотивы – системообразующие факторы личности, вследствие чего мотив рассматривается как неотъемлемый структурный компонент деятельности»¹.

Главной мотивацией в любой сфере и направленности деятельности личности являются потребности и интерес. Потребности являются стимулом побуждения человека к деятельности и разделяются на два вида: первичные (физиологические и экзистенциальные) и вторичные (социальные, престижные, духовные), которые у творческих людей приобретают большую значимость и лежат в основе возникновения интересов и желания в познании.

Интерес рождает потребность в познании и постоянную необходимость пополнения полученных знаний для совершенствования имеющегося внутреннего творческого потенциала и развития личности. Интерес может развиваться в одну из важнейших личностных потребностей в активном и деятельном отношении к изучаемому предмету. Интерес как положительно окрашенный эмоциональный процесс связан с потребностью узнать что-то новое об объекте интереса. Наличие интереса при усвоении нового придает знаниям осмысленность, основательность, прочность.

Кроме того, одним из условий успешной организации самостоятельной работы студента уже на самом этапе изучения нового материала является активное восприятие, составляющее результат его познавательной мыслительной деятельности. Известно, что восприятие вызывается теми или иными намерениями, целями, интересами и, наряду с непосредственным отражением предмета, включает в себя осмысление впечатлений.

Существует большое разнообразие приемов активизации восприятия студентов, а именно: раскрытие практического значения темы занятия, конкретизация цели предстоящего занятия, знакомство с планом изложения материала педагогом; соблюдение преемственности в излагаемом новом материале; осуществление связи вновь изучаемого нового материала с ранее пройденным; интересное, логическое, доходчивое изложение темы занятия; постановка вопросов с целью проверки внимательности студентов и осознанности понимания ими изучаемого; постановка проблемы; формулировка познавательных задач; связь с жизнью, с будущей специальностью и т. д.

Использование того или иного приема, стимулирующего активное восприятие, будет результативным в том случае, если студент работает над приобретением новых знаний при разборе произведений осмысленно, сознательно, без всякого принуждения, с большим интересом.

Свое внешнее выражение содержание самостоятельной работы находит во всех организационных формах учебной и внеаудиторной деятельности, в ходе самостоятельного выполнения различных заданий, например, участия в концертах, конкурсах, фестивалях. В различных формах учебно-педагогического процесса самостоятельность музыкантов проявляется по-разному: от простого воспроизведения, выполнения задания по определенной схеме до самостоятельной творческой деятельности. Развитие творческой самореализации личности музыканта-исполнителя зависит от правильно структурированной самостоятельной работы по освоению музыкального материала и формирования музыкального мышления.

¹ Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. С. 204.

Для успешности и результативности мыслительной деятельности необходимо воспитывать у студентов самостоятельность мышления. К наиболее эффективным приемам, средствам формирования самостоятельности мышления относятся: умение педагога задавать вопросы, направленные на самостоятельное осмысливание этих вопросов студентами; формирование у них собственной точки зрения, овладение приемами противопоставления, взаимозависимости, сходства, различия и т. д., подводщими к выводам, обобщениям и содействующими развитию мышления, высокой умственной активности. Доказано, что более высокий уровень аналитико-синтетической деятельности музыкантов-исполнителей обнаруживается при условии, когда в процессе восприятия они сами находят существенные признаки нового и применяют их в практических действиях, когда им предоставляется максимум возможности для самостоятельного анализа, обобщений. Достигнуть же наибольшей результативности восприятия можно лишь при погружении в самостоятельную мыслительную и творческую деятельность.

Вся работа, организуемая на этапе первичного закрепления нового материала, направлена на воспроизведение только что воспринятых знаний. Для успешного проведения этого процесса педагогами используются разные активизирующие учебную деятельность приемы. К ним можно отнести: связь нового материала с пройденным, с личным опытом студентов; прослушивание записей; проблемную постановку цели, задачи, установку на предстоящий отчет; создание ситуаций трудностей, противоречий; использование приемов противопоставления, сходства, различий, а также организацию самостоятельной работы.

Редактирование текста – это необходимый метод подготовки к самостоятельным занятиям. Следует учитывать, что редактирование сочинения целесообразно проводить совместно с педагогом, для нахождения самостоятельного поиска и индивидуального варианта интерпретации. Необходимо знание разных редакций исполняемого произведения. Важно воспитывать умение в них ориентироваться и критически подходить к нотному тексту музыкального сочинения, отделяя авторские указания от редакторских замечаний.

Целесообразно составлять предварительный план занятий, включающий в себя исполнение пройденного и усвоенного материала, анализ сделанного и корректировку технических и художественных заданий.

Существенным фактором в процессе самостоятельной работы является решение следующих задач: 1) подробное изучение теоретического материала и методики преподавания дисциплины; 2) практическое самосовершенствование и самореализация в процессе творческой деятельности; 3) выработка стойких самостоятельных взглядов, на основе изученного материала; 4) анализ концертно-исполнительской деятельности других музыкантов; 5) осмысление и выработка четко сформулированного собственного мнения; 6) формирование ценных качеств: трудолюбие, дисциплинированность, творческий подход к делу, самостоятельность и образность мышления; 7) грамотное, точное, последовательное, обоснованное изложение своих мыслей в процессе исполнительской и педагогической деятельности.

При выполнении любого вида самостоятельной работы студент должен пройти следующие этапы: определение цели самостоятельной работы; конкретизация позна-

вательной (проблемной или практической) художественно-исполнительской задачи; самооценка готовности к самостоятельной работе по решению поставленной или выбранной задачи; выбор адекватного способа действий, ведущего к решению задачи (выбор путей и средств для ее решения); планирование (самостоятельно или с помощью педагога) самостоятельной работы по решению задачи; реализация программы выполнения самостоятельной работы; осуществление в процессе выполнения самостоятельной работы управленческих актов: слежение за ходом самостоятельной работы, самоконтроль промежуточных и конечного результатов работы, корректировка на основе результатов самоконтроля программы выполнения работы, устранение ошибок и их причин.

Важным функциональным предназначением самостоятельной работы является накопление студентами опыта поисковой деятельности, когда студент сам определяет объем недостающих знаний и пути их поиска, т. е. решает проблему самостоятельно. Поэтому активизация самостоятельности студента в решении творческих задач, развитие инициативы в трактовке и интерпретации произведений способствуют формированию умений на основе внимательного и вдумчивого изучения нотного текста для создания и реализации своего исполнительского замысла.

Культивирование интеллектуальной активности является обязательным условием воспитания самостоятельного подхода студента к разрешению конкретных исполнительских задач, а именно: 1) умение поставить определенные цели в ходе самостоятельной работы, выделить необходимые художественно-исполнительские задачи; 2) выявить технические приемы, которые требуют детальной проработки, определить средства достижения максимального результата поставленных музыкально-исполнительских задач; 3) выделить главные и второстепенные задачи и продуктивно спланировать способы их достижения; 4) регулировать время и интенсивность самостоятельной работы, постоянно концентрируя свое внимание на поставленных задачах, не позволять себе мысленно отвлекаться от содержательного аспекта деятельности; 5) умение сохранить творческое начало в ходе теоретической и практической работы, что способствует сохранению интереса к познавательной деятельности и закреплению концентрации на творческом аспекте исполнительской деятельности.

С правильной организацией самостоятельной работы студентов связано воспитание творческой инициативы, формирование ясных представлений о методике разучивания произведения и приемах работы над различными техническими трудностями.

Творческая самостоятельность музыканта-исполнителя трактуется, как способность индивидуально осуществлять всю работу над произведением, создавая субъективное прочтение музыкального образа, переданного в тексте произведения, а также характер исполняемого музыкального сочинения. Само понятие *творческая самостоятельность* включает в себя: самоконтроль, самоанализ, решение проблемной задачи, умение прочесть содержание, заложенное композитором в соответствии с эпохой создания музыкального произведения и многое другое.

Творческая самостоятельность совершенствуется благодаря творческому мышлению, воспитанию эталонных музыкально-слуховых представлений, закреплению и совершен-

ствованию музыкально-теоретических знаний, музыкальных обобщений, основанных на синтезе логического и эмоционального начала восприятия музыкального произведения. При этом прохождение учебного материала для самостоятельного изучения должно осуществляться в соответствии с каждым новым этапом музыкально-художественного и технического развития студента.

Таким образом, процесс активизации и организации самостоятельной работы студента-музыканта является основным фактором развития яркой личности исполнителя, включающий в качестве главного компонента развитие умения творчески инициативно и профессионально грамотно осваивать различные сферы музыкального искусства.

4.6. КОНКУРС В РАМКАХ ФЕСТИВАЛЯ ТВОРЧЕСТВА: МНЕНИЯ ЭКСПЕРТОВ

Программа конкурса свободная... «Есть ли границы у свободы?»

В. В. Есаков

Конкурсы уже давно и прочно стали реалиями современной музыкальной жизни. О положительных и отрицательных сторонах этого явления написаны многие страницы, но количество конкурсов постоянно увеличивается, как растет и количество музыкантов, участвующих в конкурсах. В любом случае оценка независимого и беспристрастного жюри дает как конкурсанту, так и его педагогу достаточно объективный взгляд на их творчество, показывает их рейтинг в данный момент. Регламент многих конкурсов предполагает проведение после конкурсных прослушиваний круглых столов, на которых члены жюри анализируют результаты конкурса и дают свои оценки выступлениям и рекомендации.

Подготовка произведений к конкурсу – ответственный и сложный процесс, не менее важный для становления и развития музыканта, чем само выступление на конкурсе. Конкурсное выступление можно сравнить с вершиной айсберга, имеющего огромную подводную часть, и, хотя оно может быть подвержено множеству случайностей, залогом его успешности являются многие часы рационально организованных занятий и репетиций.

Успешность выступления во многом зависит не только от талантливости исполнителя и порой даже не от степени его подготовки, а от грамотно подобранной программы, подчеркивающей все лучшие качества исполнителя.

Условия многих конкурсов, особенно рассчитанных на широкое участие учащихся музыкальных школ и даже любителей музыки, предполагают свободу в выборе программы. В Положениях о конкурсе, где прописаны все основные параметры, по которым проводится конкурс, нередко указано: «Программа конкурсного выступления свободная». Единственное ограничение – это время выступления. Иногда в Положениях указывается на необходимость исполнения нескольких разнохарактерных сочине-

ний. Однако эта возможность исполнять любые произведения таит в себе множество опасностей. В этих условиях подбор программы становится гораздо более сложной задачей для педагога, чем в случае конкретно указанных конкурсных сочинений.

Можно сформулировать некоторые рекомендации по подбору конкурсных программ, основанные главным образом на здравом смысле. Они могут помочь педагогам, готовящим ученика к конкурсу, избежать некоторых распространенных репертуарных ошибок, которые могут стать критичными для участия в конкурсе. Рассмотрим их на примере конкурса в инструментальных жанрах для учащихся младшего и среднего возраста.

Педагогу следует объективно оценить, с какого возраста ученику целесообразно принимать участие в конкурсах. Многие конкурсные прослушивания, в которых порядок выступления определяется возрастом, начинаются с выступлений семилетних и даже шестилетних участников, нередко проучившихся всего несколько месяцев, исполняющих несложные пьески с первых страниц хрестоматий. Даже если ребенок очевидно талантлив, он должен успеть получить начальные навыки игры на инструменте и суметь продемонстрировать их в непростой и часто некомфортной для него обстановке, в большом помещении и в присутствии незнакомых людей. Такие навыки, как владение разными штрихами, координация динамического баланса, понимание структуры музыкальной речи и умение строить музыкальную фразу, являются необходимыми для выступления на конкурсе, и именно они, вместе с точностью исполнения текста, качеством звука и музыкальностью, оцениваются жюри. Освоение и закрепление начальных навыков, как правило, занимает один-два года. Поэтому представляется, что участие в конкурсах лучше начинать с 3–4 класса музыкальной школы.

Одна из распространенных ошибок педагогов – использование конкурсной эстрады для обыгрывания произведений, готовящихся к предстоящему зачету. Такое бывает из-за недопонимания педагогом значимости конкурса и успешного выступления юного исполнителя на нем. Так, на конкурсную сцену выносятся произведения учебного характера из хрестоматий педагогического репертуара, сборников инструктивных этюдов. Часто произведения недостаточно подготовлены к выступлению на конкурсе, поскольку конкурс предшествует зачету, на который они готовятся.

Степень готовности сочинения к исполнению перед публикой может быть различна. Настоящий музыкант вряд ли сможет сказать, что с определенного момента сочинение полностью готово к исполнению. Всегда найдутся детали, которые можно уточнить или поменять для более яркого раскрытия образа, будь то штрихи, динамика, педализация или аппликатура. Условно степень готовности произведения можно разделить на следующие этапы:

- сочинение готово к зачету: текст в целом выучен, исполняется без значительных потерь, исполнение достаточно выразительно;
- сочинение готово к концерту: ко всем перечисленным достоинствам добавляется артистизм, яркость исполнения, стабильность выступления;
- сочинение готово к конкурсу: исполнение сочетает точность воспроизведения авторского текста и яркую эмоциональность, выступающий демонстрирует свое отноше-

ние к произведению, свое понимание его стилистики, образности, можно говорить о целостной интерпретации.

Этап готовности сочинения к конкурсу можно сравнить с готовностью для записи в студии; он требует полной продуманности каждой исполняемой ноты и абсолютной стабильности исполнения. Конкурсное выступление, как и студийная запись, – это пик формы исполнителя.

Сложность исполняемой на конкурсе программы – немаловажный параметр. Способный участник конкурса вполне может исполнить программу несколько более сложную, чем исполняют его сверстники. Но в этом случае очень важно не зависеть сложность представляемого сочинения до такой степени, что конкурсант не справится с произведением. Выступать с программой, точно соответствующей возрасту конкурсанта, чревато проигрышем конкурсантам того же возраста, играющим более сложную программу. Выступать с программой более легкой, чем предполагается для возраста участника, значит получить заведомо более низкую оценку.

В процессе обучения педагог обязательно дает ученику не только произведения, соответствующие его возможностям, вкусам, интересам, но и произведения в той ли иной степени им противоречащие. Это необходимо для полноценного развития учащегося. Однако это правило совершенно не подходит для подбора конкурсного репертуара. На сцене должны быть показаны только лучшие качества ученика.

Продолжительность выступления также должна быть учтена педагогом при выборе программы. Следует избегать как очень коротких программ, за время исполнения которых участник не успевает показать достаточное количество навыков, так и очень длинных, утомительных как для участника, так и для жюри. Лучше всего придерживаться регламента конкурса, в котором, как правило, указан временной лимит выступления.

Желательно, чтобы пьесы, включенные в программу, были разнохарактерными, демонстрировали различные технические и художественные задачи, представляли разные стилистические направления. Важен и темповый аспект: хорошо, если бы произведения демонстрировали различные темпы или состояли бы из нескольких разделов в различных темпах.

Нецелесообразно включать в программу выступления слишком известные классические «шлягеры». Безусловно, необходимо, полезно и нужно для развития ученика выучивать такие произведения в классе, но лучше, чтобы они исполнялись в условиях домашнего музицирования или на школьном концерте, но не на конкурсном прослушивании.

Однако и к малоизвестным, редко исполняемым произведениям, надо отнестись с большой осторожностью. Конечно, среди огромного числа фортепианных произведений можно найти никому не известные пьесы, разумно сочетающие и высокую художественную ценность, и техническую доступность. Но таких пьес не слишком много. Большинство качественных и достойных произведений хорошо известно музыкантам и часто исполняются. Следует остерегаться пьес, которые называют в шутку «заслуженно забытая классика». Стоит задуматься над причиной, по которой то или иное произведение не исполняется.

Нежелательно включение в программу выступления пьес в эстрадном и джазовом стиле. Педагог может думать, что такие пьесы украсят программу, но в реальности получается, что программа значительно обедняется. Ведь джазовое исполнительство обладает своей спецификой, в ней реализуются своеобразные средства выразительности, специфическая фактура, форма, образная сфера. Немногие академические исполнители могут исполнять джазовую музыку стилистически адекватно. По сути, джаз – это отдельная конкурсная номинация, которая должна оцениваться по своим критериям, и оценивать ее должны специалисты в этой области.

В последнее десятилетие в конкурсную программу часто включаются произведения современных композиторов, пытающихся обновить репертуар юного пианиста. В ряде таких пьес активно используется интонационность и специфика художественных средств популярной музыки, сочетающаяся с принципами академической музыки. К сожалению, многие из них не отличаются хорошим вкусом. Фактура порой примитивна, шаблонна, нередко не меняется от начала до конца пьесы. Все это делает исполнение подобных пьес несложным для ученика, а незамысловатая образность, подчеркнутая конкретными бытовыми названиями, делает музыку простой для понимания. Такие пьесы часто нравятся ученикам, их вполне можно изучать в классе, исполнять в условиях домашнего музицирования. Однако не стоит включать их в конкурсную программу.

Наконец, что бы участник не играл на конкурсе, следует помнить, что исполнитель – это в первую очередь артист, и выступление его начинается с первого шага на сцену. Сценическое поведение – важнейший фактор успеха. Вряд ли можно ожидать яркого и интересного выступления от участника, который, сутулясь, вяло, словно по принуждению, выходит на сцену, забывает поклониться публике или делает это на ходу, едва заметным кивком головы, не обращает внимания ни на поднятый предыдущими исполнителями пюпитр, ни на неудобную высоту стула, тяжело вздыхает перед первыми взятыми звуками. Такое начало выступления иногда может быть связано с полным погружением исполнителя в себя и в предстоящее исполнение, но это, скорее, редкие исключения. В большинстве случаев это связано с неумением исполнителя вести себя на сцене, робостью, неартистичностью. И выход на сцену и даже поклон публике следует заранее отрепетировать.

Оказывается, «свободная программа» все же имеет ряд существенных ограничений. Возможно, приведенные здесь рекомендации смогут помочь подготовить ученика к успешному выступлению на конкурсе. Надо помнить, что конкурс – это только ступенька, за которой последуют и другие ступени на долгом пути к вершинам мастерства.

Возможен ли состязательный принцип в сфере искусства? «Забытые» художественные конкурсы как составная часть современных Олимпийских игр

Н. Е. Рябова

Около пяти тысячелетий назад на юге Балканского полуострова и окружающих его островов в восточном Средиземноморье зародилась культура, которой суждено было сыграть величайшую роль в истории человечества, – культура древних греков, или эллинов. Именно там около 2 500 лет назад культура достигла такого расцвета, который долгие годы казался недостижимым.

Открытия греков в области медицины, астрономии, географии и других наук, унаследованные и дополненные римлянами, считались в Европе непреложными истинами до конца XVI в. Лишь после этого европейская наука, обратившись к самостоятельным экспериментам и исследованиям, начала критически осваивать и развивать научное наследие Античности. Дошедшие до нас образцы художественного творчества – скульптура, архитектура, росписи и керамика, мифы, сказания – принадлежат к высочайшим, бесценным творениям человечества. Греция утвердила и пронесла в веках свой высочайший духовный авторитет, заметно определивший облик всего мира, свое искусство и культуру.

Не меньшее значение греки придавали праздничной культуре, которой был свойственен принцип соревновательности. Правильнее сказать, это был праздник-конкурс. Вообще, принцип состязательности играл огромную роль в жизни Эллады и пронизывал многие сферы деятельности греков: политику, торговлю, спорт, искусство и религию. В Греции полагали, что проведение агонов (общегреческих игр в форме соревнований) содействуют усилению национального самосознания эллинов.

Широкую известность получили четыре древнегреческих праздника: Олимпийские, Пифийские, Истмийские и Немейские игры. Все праздники посвящались богам и обязательно включали в себя конкурсы по нескольким категориям. Например, Пифийские игры проводились в честь Аполлона, бога солнечного света, гармонии, покровителя искусств и муз, и проходили раз в четыре года в Дельфах. Изначально Пифийские игры включали в себя только музыкальный конкурс кифаредов, исполнявших пеан в честь Аполлона. Потом к пению под аккомпанемент кифары добавили исполнение песни под аккомпанемент флейты, отдельно игру на флейте, состязание философов, соревнование в танцевальном и театральном искусстве, гимнастические и конные состязания и выставки.

Древние праздники многих народов давно канули в Лету. Один из немногих сохранился до наших дней – это Олимпийские игры. Античные Олимпийские игры проводились на территории Греции с 776 г. до н. э. и отличались от современных возобновленных Олимпийских игр. Мы воспринимаем их прежде всего как спортивное состязание. Для греков это было религиозной церемонией в честь Зевса, на которой люди показывали почти божественную силу, ловкость и красоту своего тела. С утверждением христианства в конце IV в. перестали проводиться все игры, поскольку они были языческими праздниками, прославлявшими различных богов.

Барон Пьер де Кубертен, французский спортивный и общественный деятель, историк, педагог, литератор, стал инициатором возрождения Олимпийских игр. Изучая жизнь и культуру Древней Греции и много путешествуя по миру, в том числе посетив в Греции знаменитую долину Алфея в 300 км от Афин, где проходили древние олимпиады, постепенно пришел к выводу, что спорт необходимо вернуть в систему воспитания, ведь именно спорт делал древних греков физически совершенными и выносливыми.

Кубертен был человеком многосторонних увлечений. Свои реформаторские взгляды на систему образования изложил в двух книгах, вышедших в конце 1880-х гг.: «Воспитание в Англии» и «Английское воспитание во Франции». А в первой четверти XX в. вышли его книги: «Французская хроника», «Утилитарная гимнастика», «Всеобщая история» (в 4 т.), «Основы города Будущего», «Олимпийские мемуары». В память об этом выдающемся человеке в Лозанне организован музей, в Гренобле установлен памятник.

Заметив в конце XIX в. возросший интерес общества к античным олимпийским играм, вызванный громкими археологическими открытиями в Олимпии, и понимая необходимость изменения системы современного образования, Кубертен разработал проект возрождения Олимпийских игр и выступил 25 ноября 1892 г. в Сорбонне с докладом «Возрождение олимпизма». Кубертен отмечал необходимость воплощения идеалов укрепления психического и физического здоровья в миролюбивых спортивных состязаниях. Другим его важным пожеланием было объединение спорта с искусством. Именно поэтому он предложил ввести в официальную программу Олимпийских игр арт-конкурсы, тематически связанные со спортом.

Так мало людей знает, что художественные конкурсы были частью современных Олимпийских игр в период между 1912 и 1948 гг. Они были представлены в Стокгольме (1912), Антверпене (1920), Париже (1924), Амстердаме (1928), Лос-Анджелесе (1932), Берлине (1936) и Лондоне (1948). Но уже сегодня их называют «забытыми» художественными конкурсами. Однако с 1912 по 1948 г. около восьмисот художников из пятидесяти одной страны боролись за олимпийское золото, серебряные и бронзовые медали в пяти творческих номинациях: живопись, архитектура, литература, музыка и скульптура.

Пьеру де Кубертену пришлось пройти сложный путь, убеждая политиков в необходимости возрождения Олимпийских игр, и еще сложнее было ввести в обязательную программу Олимпийских игр художественные категории.

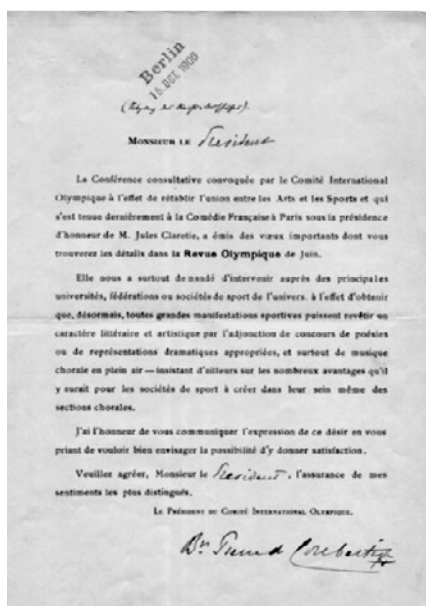
В Сорбонне 16–23 июня 1894 г. прошел Международный конгресс, на котором старания Кубертена увенчались успехом, и было принято историческое решение: «Поскольку нет никаких сомнений в преимуществах, представляемых возрождением Олимпийских игр, как с точки зрения спортивной, так и интернациональной, да будут возрождены эти игры на основах, которые соответствуют требованиям современной жизни».

На конгрессе было принято несколько основополагающих документов и положений: учрежден Международный олимпийский комитет (МОК), в котором Кубертен занял должность генерального секретаря, принято решение проводить Игры каждые четыре года, утверждена, разработанная Кубертенем, Олимпийская хартия как свод основных правил и положений работы МОК. После обсуждения конгресс поддержал предложение друга Кубертена Деметриуса Викеласа о проведении Первых Олимпийских игр современно-

сти в Афинах в 1896 г. в знак их преемственности от Игр древности. Деметриус Викелас был избран президентом Олимпийского комитета. Впоследствии Кубертен стал также автором олимпийской эмблемы, ряда олимпийских ритуалов и текста Олимпийской клятвы.

Игры состоялись летом 1896 г. и имели большой успех. После их завершения Кубертен занял освободившееся место президента МОК. В дальнейшем Олимпийскому движению пришлось столкнуться с серьезными трудностями, так как следующие Игры в 1900 г. в Париже и в 1904 г. в Сент-Луисе привлекли мало внимания на фоне проходившей одновременно с ними Всемирной выставкой. Положение изменилось к 1906 г., когда состоялись так называемые Промежуточные игры в Афинах, и Олимпийские игры стали самым значительным спортивным событием.

Для реализации своей идеи объединения спорта и искусства, Пьер де Кубертен созвал в 1906 г. в Париже консультативную конференцию по искусству. Перед аудиторией (около 60 художников и сановников, многие из которых были приглашены в Париж на основе рекомендаций своих товарищей из МОК) Кубертен изложил свои принципы организации художественных конкурсов на Олимпийских играх и необходимости воссоединения мышц и разума. Участники конференции после проведения обратились к МОК с вопросом введения конкурса искусств в официальную программу возобновленных Олимпийских игр. В данном вопросе они не имели поддержки большинства коллег МОК. Кубертену пришлось приложить еще немало усилий, чтобы реализовать свою идею. Через несколько недель после Конференции Кубертен разослал письмо-призыв всем президентам университетов, национальным олимпийским комитетам, спортивным ассоциациям и спортивным клубам, которые он знал. Этим письмом он хотел мотивировать организации на введение концепта художественности в спортивные мероприятия. И даже больше, он хотел вдохновить их на проведение музыкальных и литературных конкурсов на тему спорта.



Письмо Пьера де Кубертена
(Берлин, 15 октября 1906 г.)

Циркулярное письмо к «немецкой императорской комиссии Олимпиады» является единственным документом, который свидетельствует о призыве Кубертена активизировать распространение художественных конкурсов в разных странах.

Постепенно начинался процесс внедрения концепта художественности в программу Олимпийских игр. С 1908 г. стали делать плакаты. Еще в 1914 г. Кубертен лично поручил изготовить сувенирный плакат к 20-летию празднования возобновленных Олимпийских игр Эдуарду Эльзенгру (*Edouard Elzinger*), древние аллегории которого его восхищали. Художник представил свой плакат на VI съезде МОК в Париже. Торжества прошли в большом амфитеатре Сорбонны. В преднамеренном намеке на греческую Античность, литография Эльзенгра изображает спортсмена-героя, победоносно возвращающегося домой. Плакат также существует в виде цветной сувенирной открытки съезда.

Соревнования по арт-дисциплинам в рамках официальных Олимпийских игр должны были быть проведены уже в 1908 г. в Лондоне. Чиновникам из лондонской Королевской академии искусств была дана сложная задача организации художественных конкурсов по ускоренному графику. Несмотря на все их предпринимаемые усилия, художественные дисциплины так и не были внедрены в программу.

После игр 1908 г. Кубертен взял на себя инициативу развить хотя бы категорию «Архитектура». Он принял решение направить приглашения для участия в олимпийских соревнованиях в номинации «Архитектура», сформулировав тему конкурсных работ как «Современная Олимпия». Презентация работ состоялась в мае 1911 г. в Париже. Морис Потеше (*M. Pottecher*) специально по этому случаю написал пьесу «Философ и спортсмен». Проведенные мероприятия свидетельствовали об «истинном... праздновании», как писал Кубертен впоследствии.

Кубертен, однако, продолжал настаивать на включение художественных конкурсов в официальную программу Олимпийских игр, которые должны были пройти в Стокгольме в 1912 г. В течение долгого времени шведы сопротивлялись его запросу провести художественные конкурсы в рамках Олимпийских игр, и не только по причинам сложности подготовки и организации конкурсов искусств, включая и финансовые проблемы. Были опасения по поводу судейства соревнований по арт-дисциплинам. Шведский оргкомитет постоянно выражал желание отказаться от этих соревнований. Кубертен продолжал борьбу, утверждая, что конкурсы должны состояться даже вопреки нежеланию дов¹. Несмотря на трудности на V Олимпийских играх 1912 г. в Стокгольме (Швеция) художественные конкурсы впервые вошли в официальную программу соревнований.

С 1912 по 1948 г. конкурсанты художественных направлений смогли принять участие в Олимпийских играх в пяти категориях: живопись, скульптура, архитектура, музыка и литература. Так же, как спортсменам, им вручались олимпийские медали за первые три места. Медалисты записаны в Олимпийские списки победителей и по сей день.

Кроме того, представленные работы были выставлены или, в случае музыкальных произведений, выполнены в контексте правил Олимпийских игр. Несмотря на то, что некоторые условия проведения художественных конкурсов постоянно менялись в течение 1912–1948 гг., основные правила оставались прежними: все заявки должны были вдохновляться спортом и быть оригинальными; до Олимпийских игр не разрешалось работы представлять и исполнять; авторам разрешалось представить несколько своих произведений, но число их было ограничено. Как и в спортивных состязаниях, в художественных конкурсах предусматривались награды – золотые, серебряные и бронзовые медали. Теоретически для участника существовала возможность выиграть несколько медалей в одной и той же категории.

Что касается условий проведения, то у каждой номинации было свое Положение. Например, номинация «Архитектура» с 1912 по 1948 г. существовала как общая категория по произведениям архитектуры, в 1928 г. в ней выделилось градостроительство, хотя границу между этими категориями провести довольно трудно.

¹ Цит. по: Stanton R. 2000. *The Forgotten Olympic Art Competitions. The Story of the Olympic Art Competitions of the 20th Century*. Victoria, BC: Trafford Publishing.

Номинация «Литература» делилась на несколько категорий, количество которых периодически менялось. В Париже в 1924 и в Лос-Анджелесе в 1932 г. была только одна общая категория, в 1928 и 1948 гг. появилось разделение на драму, лирику и эпос. В 1936 г. конкурсы прошли в жанрах: лирика и эпос, но не в драме. Представленные работы должны были включать не более 20 000 слов. Написаны они могли быть на любом языке, главное – перевод на французский или английский язык. В некоторых случаях достаточно было кратких аннотаций на этих языках.

До 1932 г. в номинации «Музыка» был только один общий музыкальный конкурс. В Берлине в 1936 г. стали делить номинацию на категории: оркестровая и инструментальная музыка, сольное и хоровое пение. В 1948 г. эти категории были преобразованы в хор (оркестр), инструментальная (камерная) музыка и пение. Жюри часто не могло прийти к общему мнению. По этой причине судейская комиссия не всегда присуждала медали. Несколько раз (в 1924 и 1936) жюри вообще отказывалось от присуждения медалей в категории инструментальной музыки.

Номинация «Живопись» была разделена в 1928 г. на три категории: рисунок, графический дизайн и живопись. Впоследствии в программу вносились изменения. Так например, в 1932 г. художники соревновались уже по категориям: картины, рисунки и акварели, гравюры. В 1936 г. в программу добавили рекламную графику. В 1948 г., когда художественные конкурсы проводились на Олимпиаде последний раз, в программу включили печатную графику и офорт.

Скульптурный конкурс (номинация «Скульптура») был разделен в 1928 г. на две подгруппы: статуя (круглая скульптура) и рельеф. В 1936 г. добавили еще одну категорию: медали и спортивные значки.

Наиболее творческие умы избирались национальными Олимпийскими комитетами, чтобы представлять страну на Олимпиаде. Но большинство участников благодаря победам в художественных конкурсах получили широкое признание только у себя на родине, лишь немногие из них стали известны во всем мире. Среди известных миру можно назвать следующих.

Махонри Янг (Mahonri Young) – американский скульптор и художник, выиграл золото в номинации «Скульптура» в 1932 г. в Лос-Анджелесе за работу «Нокдаун». Известен скульптурами, отражающими жизнь простых людей (фермеров, машинистов, кузнецов, индейцев). Серия бронзовых работ с боксерами принесла ему международную известность.

Джек Батлер Йейтс (Jack Butler Yeats) – крупнейший ирландский живописец XX в. Еще при жизни его персональные ретроспективные выставки проходили в Национальной галерее в Лондоне в 1942 г., в Ирландской национальной галерее в 1945 г. и в галерее Тейт в 1948 г. Он был младшим братом всемирно известного поэта, лауреата Нобелевской премии по литературе Уильяма Йейтса. Симпатизируя идее Ирландского национального возрождения и освобождения от власти Великобритании, Джек Йейтс представил свои работы в номинации «Живопись» и получил серебряную медаль на Олимпиаде в 1924 г. Ирландия впервые принимала участие в Олимпийских играх в Париже как независимое государство под своим флагом, имея собственный гимн. Это был серьезный политиче-

ский акт для ирландцев, пример того, как нация может заявить о своей независимости через спорт и культуру, идентифицировать себя в мире.

Перси Кросби (Percy Crosby) – американский автор, иллюстратор и мультипликатор, известен прежде всего популярным комиксом «Скиппи» (*Skippy*), который был опубликован в 28 странах мира. В разгар своей популярности Кросби выиграл серебряную медаль в 1932 г. на Играх в Лос-Анджелесе в номинации «Живопись» в категории рисунка и акварели.

Аале Мария Тюнни-Хаавио (Aale Maria Tunni-Haavio) – финская поэтесса, почетный доктор философии, академик, была единственной женщиной, выигравшей золотую медаль на Олимпийских соревнованиях в 1948 г. в Лондоне за поэму «Слава Эллады».

В истории Олимпийских игр только два участника были призерами как спортивных, так и художественных соревнований. Один из них – американский стрелок и скульптор *Уолтер Уайнэнс (Walter W. Winans)*, родившийся и до 18 лет живший в Санкт-Петербурге. Он завоевал золотую медаль на Олимпийских играх в 1912 г. в Стокгольме в категории «Скульптура» за бронзовую скульптуру «Американский Троттер» и золотую медаль на IV Летних Олимпийских играх 1908 г. в Лондоне как стрелок. Второй – венгерский пловец и архитектор *Альфред Хайош (Alfred Hajos)*. Он стал чемпионом как пловец на I летних Олимпийских играх 1896 г. в Афинах и на VIII Летних Олимпийских играх 1924 г. в Париже – был награжден серебряной медалью за план стадиона в номинации «Архитектура». Только один участник – художник из Люксембурга *Жан Якоби (Jean Jacoby)* дважды награжден золотой медалью – за живописные работы в 1924 г. в Париже и за рисунок в 1928 г. в Амстердаме. Интересен также и такой факт: швейцарский художник-график *Алекс Диггельман (Alex Walter Diggelmann)* был единственным, кто получил сразу три медали в творческих номинациях за всю историю Игр – в 1936 г. в Берлине за плакат «Ароза I» и серебряную и бронзовую медали за плакаты на Играх в 1948 г. в Лондоне.

В отличие от участников, впечатляющим был состав международного жюри. Это были знаменитости. Например, в 1924 г. в Париже в жюри арт-конкурса входили: по литературе – Габриеле Д’Аннунцио (*Gabriele D’Annunzio*), Поль Клодель (*Pual Claudel*), Эдит Уортон (*Edith Wharton*), Поль Валери (*Paul Valery*), Сельма Лагерлёф (*Selma Lagerlof*), и Морис Метерлинк (*Maurice Maeterlinck*); в номинации «Музыка» – Игорь Стравинский, Бела Барток (*Bela Bartok*) и Морис Равель (*Maurice Ravel*); в живописи – Джон Сингер Сарджент (*John Singer Sargent*) и Джон Лавери (*John Lavery*). Это был праздник художественных гениев XX в., хотя и очень короткий.

Как уже отмечалось выше, на V летних Олимпийских играх 1912 г. в Стокгольме (Швеция) художественные конкурсы впервые вошли в программу. Число участников было небольшим – всего 35. Тем не менее награждение состоялось по всем категориям.

В категории «Архитектура» золотую медаль получили *Эжен-Эдуард Моно (Eugene-Edouard Monod)* и *Альфонсо Лаверье (Alphonse Laverriere)* из Швейцарии за работу «Проект современного стадиона».

История первого конкурса в разделе «Литература» сразу началась с интриги. Первое место судьи присудили поэтам с именами *Г. Хохрод (Hohrod)* и *М. Эшбах (Eschbach)* за произведение «Ода спорту». Интрига заключается в том, что оба автора оставались

неизвестными в течение нескольких лет, вплоть до 1919 г., когда секрет выплыл наружу и стало понятно, что под двойным псевдонимом поэму представил основатель современных Олимпийских игр – Пьер де Кубертен. Уже во второй половине XX в. обширные исследования по данному вопросу провел профессор спортивной науки в Майнцском университете Иоганна Гутенберга в Германии Норберт Мюллер (*Norbert Muller*). В 1990 г. он обнаружил источник этих имен. Согласно его данным, Кубертен выбрал имена двух сел в долине Эльзаса Мюнстер.

В конкурсной номинации «Музыка» получил золотую медаль за симфонию «Олимпийский триумфальный (победный) марш» итальянский композитор *Риккардо Бартелеми (Riccardo Barthelemy)*.

Лучшим живописцем Олимпийских игр 1912 г. был признан итальянец *Джованни Пеллегрини (Giovanni Pellegrini)* за работу «Зимний спорт». Его работы стали настолько популярны, что позже были опубликованы в больших количествах как почтовые карточки и репродукции. Несмотря на это, его оригинальные картины неизвестны.

Ни в одной из вышеперечисленных категорий серебряные и бронзовые медали не присуждались.

На VII летних Олимпийских играх 1920 г. в Антверпене художественные конкурсы, хотя и входили в программу, имели скорее характер параллельного мероприятия, не привлекая к себе особого внимания. Но такое отношение изменилось четыре года спустя в Париже, где для оценок жюри было представлено не менее 193 художественных работ.

Важным стало участие в VIII летних Олимпийских играх 1924 г. трех художников из Советского Союза, в то время как на официальном уровне СССР игнорировал Олимпийские игры, считая их «буржуазным» мероприятием.

Ричард Стэнтон в своей работе «Забытые олимпийские художественные конкурсы. История олимпийских художественных конкурсов XX века» анализирует речь Президента МОК Пьера де Кубертен, произнесенную на закрытии Олимпийских игр в Париже. С целью поддержки и продолжения проведения художественных конкурсов в рамках Олимпийских игр Кубертен в своем тексте отмечал, что включение художественных конкурсов содействует конкуренции для появления гениев, что есть потребность в чем-то большем в мире, чем только атлетизм и спорт, есть желание в присутствии на Олимпийских играх национальных гениев¹.

Видимо, вдохновленные речью Пьера де Кубертена о роли художественных конкурсов, спортивные сановники повысили значение конкурсов искусств на IX летних Олимпийских играх 1928 г. в Амстердаме. Городской музей Амстердама выставил более 1 100 экспонатов, не считая работ по литературе, музыке и архитектуре. Четыре из пяти категорий были разделены на подкатегории. Художникам разрешалось продавать свои произведения после закрытия выставки, что было довольно спорным, учитывая правила МОК.

Из-за Великой депрессии и удаленности Лос-Анджелеса от Европы участников на Олимпиаде 1932 г. было меньше, чем в 1928 г. Однако на художественные конкурсы это не повлияло. В общей сложности 384 000 человек посмотрели выставку в Лос-Анджелесе в Музее истории, науки и искусства.

¹ Цит. по: Stanton R. The Forgotten Olympic Art Competitions...

Художественные конкурсы на Олимпиадах 1936 и 1948 гг. публика также принимала с одобрением, независимо от уменьшения числа участников. Но на конгрессе МОК в 1949 г. обсуждался доклад, согласно данным которого практически все участники художественных конкурсов были профессионалами, занимающимися искусством на профессиональной оплачиваемой основе, что не соответствовало любительскому статусу Олимпиады. Поэтому соревнования решено было заменить на выставки без наград и медалей. Это вызвало ожесточенные дебаты в рамках МОК. В 1951 г. МОК решил вновь вернуть художественные конкурсы в программу XV летних Олимпийских игр 1952 г. в Хельсинки. Однако финские организаторы отказались от этой идеи под предлогом недостатка времени на подготовку. На конгрессе МОК в 1954 г. окончательно решили заменить художественные конкурсы выставками. Попытки пересмотреть этот вопрос оказались безрезультатными. Тем не менее в Олимпийской хартии прописаны дополнительные обязательства для организаторов – включать в программу Олимпиад культурные мероприятия, чтобы «способствовать развитию взаимопонимания, дружбы и гармоничных отношений между участниками и зрителями».

Так закончилась короткая история конкурсов искусств в рамках официальных соревнований на Олимпийских играх. Каковы же причины такой короткой жизни? Почему это закончилось катастрофой?

Конкурсы искусств с самого начала, с 1906 г., регулярно обсуждались в Международном олимпийском комитете (МОК) и постоянно вызывали споры, в том числе и в 1952 г., когда арт-конкурсы были официально расформированы и заменены художественными выставками.

Можно указать на несколько причин неспособности или нежелания МОК продолжать арт-конкурсы:

- сроки выполнения работ;
- несоответствие любительскому статусу участников художественных конкурсов;
- сложности подбора состава жюри и сомнения в объективности судейских комиссий;
- сложности привлечения участников;
- недовольство национальных комитетов.

Один из главных вопросов, который постоянно вызывал разногласия у членов МОК – срок выполнения конкурсных работ. В официальных правилах (сформулированы еще в 1912 г.) четко указано, что члены жюри могут рассматривать только те работы, которые были выполнены не ранее срока последней Олимпиады. Эти правила в большинстве своем не соблюдались. Например, ирландский художник Джек Йейтс представил в 1924 г. одну из картин «Перед стартом», которую завершил уже в 1915 г. Остается вопрос, как ирландский комитет пропустил ее. Но это был не самый вопиющий случай. На конкурсе в 1932 г. в Лос-Анджелесе было представлено три картины выдающегося американского художника Томаса Икинса (*Thomas Eakins*), умершего шестнадцать лет назад. Также была представлена работа «96-летнего» Хомера Уинслоу (*Homer Winslow*), знаменитого художника из США, умершего уже двадцать два года назад¹.

¹ Culleton Claire A. 2014. Competing Concepts of Culture: Irish Art at the 1924 Paris Olympic Games. *Estudios Irlandeses. Journal of Irish Studies* (9), 24–34.

Несмотря на то что оба американских художника были мертвы уже более десяти лет, их включение в Игры поднимает тревожный вопрос – «любительский статус» участников. Среди подающих заявки на участие многие были профессиональными художниками, музыкантами, скульпторами. «Практически все в конкурсах искусств конкурсанты-профессионалы», – говорится в докладе МОК во время напряженной встречи в 1949 г. в Риме¹.

Многие известные миру художники уже соревновались в своих странах. В 1924 г., например, Роберт Грейвс (Robert Graves) принимал участие в национальном литературном конкурсе в Великобритании, и Георг Гросс (Georg Grosz) в 1928 г. в Германии. Их вряд ли можно назвать самодеятельными авторами. Георг Гросс (*Georg Grosz*), например, уже выставлялся в галереях по всей Европе. За два месяца до Олимпийских игр 1928 г. его работы висели в Прусской академии искусств, и восемь его картин должны были быть на тот момент показаны в Музее современного искусства в Нью-Йорке.

Но несмотря на участие профессионалов от искусства, список участников различных художественных конкурсов на протяжении многих лет имел больше новичков, чем известных художников, архитекторов, писателей и музыкантов. Более авторитетные творческие люди уклонялись, возможно, даже избегали соревнований. Авангардные художники так же не участвовали. Вероятно, потому, что конкурсы искусств были академическими и привязанными к классическим формам, к «традиционности». Можно даже сказать, что Олимпийские творческие конкурсы не всегда точно отражали современные события и тенденции в искусстве и дизайне.

И еще один аргумент, который поднимали члены МОК в пользу прекращения конкурсов искусств, это серьезные сомнения в объективности судей при присвоении наград. Часто были случаи, когда жюри вообще не присуждало медали. В Париже в 1924 г., например, без медалей остались все участники в музыкальной номинации, потому что присяжные не обнаружили достойных медалей работ. Судьи постоянно воевали и спорили друг с другом, наверное, потому, что сами члены жюри были людьми весомыми в мире высокого искусства, их элитарность иногда была подавляющей. В 1924 г. в жюри музыкальных конкурсов входили: Стравинский, Барток, Равель и тридцать девять других. Жюри иногда принимало решение не присуждать золотую медаль, но серебряную и бронзовую медали вручали. В 1948 г. была присуждена только бронзовая медаль в вокальной категории. Только на одной из Олимпиад было удержано 13 медалей в художественных номинациях. Подобные решения судейской комиссии («нет приза») были восприняты участниками как акт протеста элитарных художественных критиков и профессоров против выставленных работ. Трудно представить, что такая неравномерность может произойти в спортивных категориях на Олимпийских играх. В спорте даже если соревнующийся не бьет рекорд, но приходит первым, то он получает золото.

Продолжая список претензий МОК к судьям арт-конкурсов, остановимся на их объективности. Члены жюри ссылались на отсутствие вообще какой-либо объективности при оценке искусства. Когда бегуны или горнолыжники приезжают первыми, вторыми и

¹ Цит. по: Stanton R. 2006. "Los Angeles 1932". *Journal of Olympic History* 14 (May, Special Edition).

третьими, результат является неоспоримым. Фотофиниш, например, доказывает это (введено в 1912 г.). Но в искусстве «дело вкуса» вторгается в то, что должно быть беспристрастным при принятии решений.

Осложняло задачу и то, что природа самого искусства менялась так быстро, что в первые десятилетия XX в. члены МОК сталкивались со все усложняющейся задачей найти команду членов жюри, состоящую из профессионалов-единомышленников. И не только для того, чтобы судить конкурсы искусств, но и иметь общее понятие о том, что составляло великое искусство.

Несколько лет после парижских Игр, Президент МОК Эвери Брендедж (*Avery Brundage*) написал, что «в живописи у нас есть сотни различных школ... Чтобы предотвратить бесконечные споры, соревнования, вероятно, должны быть проведены в каждой школе, от классических до самых крайних»¹. В музыкальных конкурсах члены жюри имели часто проблемы с тем, что им приходилось судить отрывки, которые были представлены и поступали только на бумаге. В соревнованиях по литературе судейство осложнялось наличием произведений на многих языках, что усложняло работу. Для решения этой проблемы, Брендедж предложил Комитету создать жюри для всех живых языков, включая эсперанто².

В других номинациях дело судейства обстояло еще сложнее. Обратимся к сфере архитектуры: практически невозможно рассмотреть десятки различных типов зданий, которые могут быть спроектированы и изготовлены, и сравнить дизайн для стадиона с проектом атлетического клуба или плавательного бассейна. В музыке еще сложнее, произведения для одного или нескольких инструментов, опера, оркестровые произведения и др. Как можно сравнивать народные песни с симфониями? Как можно сравнивать восточную музыку с музыкой западного мира или волынку со скрипкой?³

Несмотря на все сложности формирования состава жюри, на Олимпиаде в Париже все сто пятьдесят шесть присяжных судили пять конкурсов.

В Лос-Анджелесе на Олимпийских играх было только двадцать четыре члена жюри по арт-дисциплинам и только четверо, например, судили литературный сегмент: Андре Моруа (*Andre Maurois*), Уайлдер Торнтон (*Wilder Thornton*), Хью Уолпол (*Hugh Walpole*), Уильям Лайонс Фелпс (*William Lyon Phelps*).

Существовала проблема поиска и привлечения участников. В 1924 г. на ежегодной встрече МОК председатель комитета художественных конкурсов Маркиз Мельхиор де Полиньяк поднял проблему – «нежелание артистов (художников, скульпторов, музыкантов) быть судимыми их конкурентами»⁴.

Другие члены Совета были удручены отсутствием интереса в соревнованиях среди самых известных в мире художников, например, таких как Матисс и других самых известных ныне живущих художников – об этом писал в официальном обзоре игр 1948 г. Пьер Жаннере (*Pierre Jeanneret*)⁵.

¹ Цит. по: Stanton R. 2006. "Los Angeles 1932".

² Там же.

³ Там же.

⁴ Stanton R. 2006. "Los Angeles 1932".

⁵ Там же.

После игр, когда обсуждения заканчивались, многие художники и их национальные Олимпийские комитеты часто оспаривали решения жюри. Частое отсутствие медалей на художественных конкурсах также стало одной из причин закрытия арт-категорий. Это приводило в смятение и ярость конкурентов, а также национальные Олимпийские комитеты. Их можно понять. Национальные комитеты и советы отбирали участников от страны, проходя через горы бумаг и проводя сотни часов работы, рекламы соревнований, сборов. Потом им приходилось показывать огромное количество записей для судейства, осторожно перевозить конкурсные работы. Национальные комитеты тратили слишком много денег на доставку и страхование произведений художников, которые, естественно, включали и большие скульптуры, богато обрамленные картины, большие и хрупкие архитектурные модели.

В итоге на конгрессе МОК в 1954 г. окончательно решили заменить художественные конкурсы выставками. От первой Олимпиады, где были представлены конкурсы искусств, до последней в 1948 г. в общей сложности сто шестьдесят медалей (согласно данным www.databaseolympics.com) были вручены одаренным людям в различных художественных номинациях.

Несмотря на историю ожесточенных споров среди членов Совета МОК, Олимпийские художественные конкурсы, хотя они и были недолговечны, предлагают увлекательное повествование о международной художественной культуре первой половины XX в. Они приглашают к междисциплинарному научному изучению взаимоотношений между искусством, политикой, личностью и «национальным эго» (Цит. по: С. Culleton).

Олимпийские конкурсы позволяют нам увидеть и впоследствии изучить противоречия, стратегии национальной художественной репрезентации и помочь в формировании идентичности нации сегодня.

Можно задаться вопросом, как эти сложные отношения между культурой и спортом в современном мире оценил бы основатель современных Олимпийских игр Пьер де Кубертен, целью своей жизни поставивший возрождение идеала гармонии тела и духовности с равным значением и внедрение этого принципа в систему образования и воспитания молодежи. Риторический вопрос. Сегодня доминирование тела очевидно (активная пропаганда культа тела в средствах СМИ, реклама, отсутствие других ценностей и мн. др.), и, как следствие, мы отчаянно нуждаемся в олимпизме, понимаемом Кубертенем как баланс, гармонии тела и разума.

Концепт художественности на Олимпийских играх и после 1948 г. присутствует в формате художественных выставок, вечерних празднований и др. Но мы сегодня не должны допустить кодификации конкурсов искусств как «забытых арт-конкурсов Олимпийских игр», несмотря на попытки многих сделать это. Как и не должны прекратить дискурс о возможности или необходимости развития принципа соревновательности, конкурсного аспекта в сфере искусства.

Театрализация детского фестиваля как условие формирования нравственных ориентиров детей (на примере фестиваля дошкольных учреждений г. Челябинска «Хрустальная капель»)

Л. Н. Лазарева

Вопрос всей педагогики как предоставить ребенку свободу.

М. Монтессори

Волнообразный характер функционирования любого термина – от очень широкого до самого узконаправленного – известно в истории культуры явление. Практически любой термин рассматривался, да и сейчас изучается в широком и узком значении. Такая ситуация сложилась и вокруг термина *театрализация*.

В первую очередь театрализация рассматривается как художественный метод, позволяющий документальный материал переводить в художественную плоскость посредством использования законов театрального искусства. Можно сказать, что театрализация – это особый инструментарий, с помощью которого создается определенный образ конкретного реального события. Этого никто не отрицает, однако у театрализации гораздо сложнее судьба и нормы функционирования, чем думается. Это особого рода проблема, освещающая соотношение искусства и жизни. Мы привыкли к формуле «искусство есть отражение жизни», и потому трудно представить ее наоборот: жизнь сама по себе есть искусство – и не на уровне метафоры.

Эту мысль впервые дерзко, яростно критикуя маститых теоретиков театрального искусства, несмотря на титулованность (имеется в виду в первую очередь К. С. Станиславский – организатор и вдохновитель Художественного театра), высказал Николай Николаевич Евреинов (1879–1953). В чем основной посыл Н. Н. Евреинова? В распространении законов театра на любые жизненные процессы. Выдвинутая автором идея «театрализации жизни» объясняет «существование и развитие человечества как осуществление театральных принципов»¹. Понимание жизни как вечно длящегося театрального спектакля – действия приводит к осознанию особых отношений между театром как таковым и жизнью. По этому поводу интересно пишет М. Гашкова: «Внедренная в сознание формула “весь мир – театр, а люди в нем актеры” оказала медвежьей услугой искусству театра, так как произошло смещение понятий театра как художественного явления и театральности как явления эстетико-социального. Процесс взаимопроникновения театра жизни и театра – искусства особенно наглядно происходит в нашем, почти закончившемся веке»². Эти слова были сказаны еще в 1998 г., но приобрели характер сверхактуальности в последнее время.

Научные исследования последнего десятилетия рассматривают театральность как феномен в бытии культуры (Р. Р. Тазетдинова); как феномен самой культуры (И. С. Давыдова); интернет-источники оперируют такими конструктами, как «театрализация социаль-

¹ Евреинов Н. Н. Демон театральности / сост., общ. ред. и комм. А. Зубкова, В. Максимова. М.; СПб., 2002. С. 5.

² Гашкова Е. М. От серьезности символов к символической серьезности (театр и театральность в XX веке) // Метафизические исследования: альм. Культура II. Вып. 5. СПб., 1998. С. 85.

ного пространства», «театрализация жизни как поведенческая технология», «театрализованное производство».

Таким образом, под театральностью необходимо понимать универсальное свойство бытийного существования человечества, каждый миг которого осуществляется по законам театра. На чем строится театральное искусство как художественное явление? На действии, игре, артистизме. Можно добавить такие важные составляющие, как мизансцена, костюм, грим, декорация. Все перечисленные элементы-конструкты действительно структурируют каждую минуту жизнедеятельности человека. Мы идем по улице, входим в метро, уступаем место, рассчитываемся на кассе за купленные товары, расставляем кушанья на столе, рассказываем друг другу, как прошел день в садике, школе, на работе; заметьте, везде мизансценирование, везде действие и диалоги. Что позволяет считать саму жизнь спектаклем? Что явилось источником особого преобразования действительности? Почему каждый человек в большей или меньшей степени артистичен, причем всегда, каждую минуту?

Таким универсальным проводником, медиатором между мирами: рациональным (природным) и художественным (образным) выступает совершенно удивительное свойство человеческого существа, подаренное изначально природой, – это воображение, или имагинация. Именно это качество отличает человека от животного, дарует ему возможность создавать мир знаков и их расшифровывать. Это антропологическая данность человека, дар природы, которые в ходе человеческой эволюции создают бесконечное богатство культурных артефактов.

Исходя из театральной природы человеческого существования, мы будем понимать под театрализацией следующее: форму существования человеческой общности; определенную поведенческую форму; уникальную форму коммуникации, способствующую процессам идентификации социальных групп; и, конечно, художественный метод, помогающий создать на сцене особую атмосферу, способствующую органичному (почти природному, естественному) общению.

Поскольку речь идет о фестивале «дошколят», маленьких детей, но больших артистов, от двух до шести лет, то вновь хочется обратиться к статье Н. Н. Евреинова «Театр пяти пальчиков», в которой автор рассматривает и анализирует, как играют дети. Он пишет: «Вы знаете театр маленькой Верочки? Ей всего четыре года; театру ж года два. Мне страшно нравится театр маленькой Верочки. Это – настоящий театр... Творческая убедительность достигает здесь такого абсолюта, что дальше некуда идти и нечего желать... здесь творец и зритель – одно лицо; но в том-то и заключен весь секрет театральной иллюзии... Каждый пальчик зовется у нее человеческим именем: большой – это Вова (дядя Вова), указательный – тетя Таня (заметьте, сколько в этом наименовании указательного «тыканья», средний – Федя (верзила), безымянный – «мама» (обручальное кольцо), а маленький – Петя (ребеночек Верочки, т. е. «мамы»). Эта милая компания разыгрывает у Верочки самые уморительные истории.

О, чудный драматург! О, режиссер, каких нет! О, гений сценической находчивости! О, мудрость младенцев!»¹

¹ Евреинов Н. Н. Демон театральности. С. 289.

Такая развернутая цитата понадобилась для того, чтобы понять, что искренность и истинность театрального действия возможна только в особом мире Детства, в котором реальное и вымышленное переплетаются, и иногда трудно понять, в каком мире в данную минуту находится ребенок.

Детское восприятие мира необходимо учитывать при организации любых театрально-игровых мероприятий, поскольку требует особых технологий, стирающих границы между реальным и постановочным.

Фестивали в этом контексте – не исключение. Понятно, что каждый фестиваль должен иметь свою конкретную художественную и педагогическую концепцию, которая экстраполируется на систематически направленную практическую деятельность.

Идеолог фестиваля «Хрустальная капель» – заслуженный учитель РСФСР Генрих Юрьевич Эвнин в первую нашу встречу сказал: «Назовите самые главные слова для малыша, и пусть они будут главными в сценарных разработках!» Главными словами, после обсуждения с детьми, были: «Мама, дом, игра, ребята, добро, любить, страна, природа, родина». Эти слова стали кодовыми для сценарно-режиссерской работы. Анализируя сценарии за 20 прошедших лет, можно сказать, что главным, постулирующим словом было *семья*: семья – дом; семья – детский сад; семья – город; семья – страна.

Одним из условий проведения фестиваля было и остается участие в нем родственников ребенка всех поколений, всего организационно-воспитательного состава дошкольных учреждений, в том числе руководителей районов (их семь), и, конечно, самих организаторов и ведущих фестиваля, включая жюри.

Выбор темы ежегодного фестиваля «Хрустальная капель» предлагался либо управлением образования, либо устоявшейся режиссерской группой, потом обсуждался в каждом районе, корректировался и задолго до фестиваля, который традиционно проходит в марте, утверждался на общем сборе – совещании. С октября начиналась подготовка к фестивалю на заданную тему, например, «Город, в котором я расту», «Сказки моей жизни», «Мой уральский край». Художественные номера предлагаются и музыкальными руководителями, и родителями, поэтому на сцене можно видеть большую, многочисленную, разновозрастную семью, поющую и играющую на инструментах, танцующую и пародирующую. При этом соблюдается главное правило для режиссерской группы – в каждом отдельном случае номер представлять как историю, сюжет, действие, игру, чтобы каждому ребенку любого возраста было на сцене комфортно, как дома. К примеру, трехлетняя Танюша поет о варежках, с которыми она играет, они прячутся от нее, то правая варежка, то левая, то убегают друг от друга и по очереди выглядывают из-за спины. Такое простое физическое действие (игра) становится для ребенка органичным и понятным; наша Танечка так заигралась, что в конце номера, после окончания музыки села на пол сцены и горько сказала: «Как жалко, я еще не наигралась». Зал смеялся и аплодировал. Таких оригинальных игровых номеров большинство в праздничном действе. Например, молодые, красивые папы с трехлетними дочками, одетыми в бальные платья, танцуют «Вальс цветов», кружатся с ними, стоят на одном колене, а дочки их обегают под музыку, т. е. действительно танцуют. В конце номера все малышки забрались на руки отцов и крепко ухватились за шею. На сцене можно видеть моложавых дедушек в военной форме, которые вместе с

внуками исполняют песню о России, не только поют, но и строго выстраиваются в колонны, шеренги, показывают военные трюки, а внукам – от двух до шести лет. Понятно, что строгий подбор репертуара, активное участие родителей и всего состава детских садов помогают детям через театрализованную, игровую деятельность адаптироваться в необычной ситуации публичности.

Режиссерско-актерская теория Действия является универсальным педагогическим инструментом для выбора органичного типа поведения при общении за сценой, на сцене, в зрительном зале. Взаимосвязь игры, деятельности, артистизма способствует созданию комплексной театрализованной жизни всех присутствующих на сцене, при этом главной силой воздействия выступает органичность среды, круга людей, художественной образности, понятной малышам, и предметного мира.

Фестивали такого рода – это массовые празднества с мощной системой ценностей, особые формы социальной культуры, своего рода «школы без учебников», выполняющие и дидактические, и воспитательные функции.

Нельзя обойти стороной вопрос литературно-художественного творчества дошколят. Это тот мир, где ребенок преобразует действительность по законам красоты, добра и гармонии. В Челябинске есть Дошкольное учреждение общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением художественно-эстетического направления развития воспитанников № 91. В этом детском саду выпускается газета «Светлячок» и альманах – приложение к программе «В поисках утраченного». Для газеты и альманаха пишут, наговаривают (если еще не умеют писать), рисуют сами дети. Приведу только один пример стихотворения, его написал четырехлетний Игорь Мазин:

На свете добрых слов живет не мало, но всех добрее и нежнее одно.
Из двух слогов простое слово «Мама», и нету слов роднее, чем оно.

И вспомнились стихи Ю. Мориц:

*Пишите так, как строки эти,
В которых ни малейшего подлога.
Пишите так, как пишут дети,
Как пишут эти почтальоны Бога.*

Для малыша театральность жизни – норма, он входит в огромный мир с помощью игры с окружающей действительностью, познавая всю ее многосложность. И очень жаль, что мир взрослых так торопится «вынуть» малыша из его среды и погрузить как можно быстрее в проблемы реальности. Фестивали как народные празднества реализуют желание ребенка быть в мире причудливой, но реальной сказки, чему в качестве одного из средств может способствовать театрализация.

Значение фестивалей для процесса формирования профессиональных ценностей хореографа

Т. М. Дубских

Исследуя значение фестивалей для процесса формирования профессиональных ценностей хореографа, проанализировав источники, пришли к выводу, что фестивальное движение зародилось около 500 лет до н. э., когда в Дельфах у подножья горы Парнас проходили Пифийские игры, прославлявшие бога Аполлона. Исполнители разных видов искусства спорили за право считаться лучшими. Продолжительное время Дельфийский фестиваль был запрещен. Годы забвения, войны, прерывают нить развития. В XX столетии Россия дала толчок проведению фестивалей и, получив широкое распространение, обогатившись новыми формами, они продолжили свое развитие в XXI в.

Понятие *фестиваль* определяется как периодическое культурное празднество, смотр достижений. Обычно это широкая общественная встреча, где в процессе соревнования специальное жюри выделяло лучших в результате предварительных отборочных просмотров.

Изменения, происходящие в современном обществе, сказываются на культурном развитии молодого поколения и на формировании его отношения к национальной культуре и традициям – источнику нравственных ценностей. Развитие молодого поколения, гуманизация современного общества ставят перед вузами задачу подготовки специалистов в соответствии компетентностным подходом. Из ряда компетенций мы выяснили, что хореограф должен уметь управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в соответствии с требованиями профессиональных стандартов и норм профессиональной этики. Должен поддерживать достаточный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной профессиональной деятельности, участвовать в организационно-методическом обеспечении, подготовке и проведении фестивалей, конкурсов, смотров и других мероприятий, посвященных народной художественной культуре. Это дает основание обратиться к профессиональным ценностям хореографа.

Из всего многообразия определений понятия *ценность* в процессе исследования мы выбрали трактовку философского словаря, где «ценность – это природные и культурные объекты, процессы, отношения, обладающие положительной значимостью для человека»¹. Изучив по содержанию материальные, политические, социальные и духовные, выявили, что к духовным ценностям относится искусство, обладающее познавательной функцией с трансляцией опыта и информации, взятой в историческом развитии. Познавательная функция тесно переплетается с воспитательной. В то же время лучшие произведения искусства (и классические, и современные) формируют мировоззрение и нравственность человека, воспитывая в нем гуманизм. Но коренная функция искусства – создавать прекрасное и учить его восприятию, вызывать чувство эсте-

¹ Тематический философский словарь / Н. А. Некрасова и др. М.: МГУ ПС (МИИТ), 2008.

тического наслаждения. Без этого нет подлинного искусства. Профессиональные ценности хореографа включают, кроме перечисленных, творчество. Считается, что творчество – это самая высокая форма активности, к которой способен человек, в разных направлениях: художественном, научном и техническом. Творчество рассматривается и как свойство деятельности, такое как творение или созидание, и как результат собственной инициативы, в результате которой человек получает и передает новые знания, сотрудничает с людьми и пр.¹

Участие в фестивалях – один из эффективных способов реализации сформировавшихся профессиональных ценностей. Соревновательный характер является и целью, и стимулом для активизации творческого развития, техники исполнительства. Главной ценностью становится развитие потребности и возможности выйти за пределы изученного, освоенного, способность к самореализации творческого потенциала. Фестивальное движение дает возможность хореографам развивать способности, попробовать себя в других видах деятельности – исследовательской (развитие познавательных, аналитических способностей, памяти, речи), управленческой (организаторские способности); предоставляет свободу выбора.

Среди фестивалей, смотров и конкурсов выделяется «Арт-фестиваль – Роза Ветров», который существует вот уже 25 лет. Президент Российской Федерации В. В. Путин в своем приветствии к участникам Всероссийского детско-юношеского конкурса отметил большую многогранную работу по поиску и поддержке юных талантов из всех регионов нашей страны. Кроме того, организаторы оказывают методическую помощь педагогам и наставникам в виде семинаров, мастер-классов, научно-практических конференций в сфере детского и молодежного творчества, развития культурного потенциала нации, сохранения культурных традиций народов разных стран и поддержки одаренных детей. Фестиваль охватывает своим вниманием и заботой детей, попавших в трудную жизненную ситуацию. Объединяя детей разных стран в единый творческий союз, воспитывает уважение к культурным традициям народов мира.

Преподаватели и студенты хореографического факультета Челябинского государственного института культуры принимают активное участие в фестивальном движении и в качестве членов жюри, и участников отборочных просмотров. В разные годы членами жюри были профессор В. И. Панферов, И. Э. Бриске; готовили студентов ЧГИК и участников любительских хореографических коллективов г. Челябинска («Ералаш») к конкурсным испытаниям доценты Н. Ю. Кособуцкая, кандидат культурологии, и И. Г. Карапыш. Это и ответственно, и престижно.

¹ Ляхов А. В. Проблема развития творческой активности младших школьников на уроках музыки // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2016. С. 29–33.

«Роза Ветров во Франции»: диалог культур

В. Е. Солдаткин

В июле 2013 г. мне, тогда старшему преподавателю кафедры режиссуры театрализованных представлений и праздников Челябинской государственной академии культуры и искусств, посчастливилось принять участие в качестве руководителя группы и режиссера в работе Международного конкурса в рамках культурно-образовательного проекта «Роза Ветров во Франции».

Данный проект был организован Федерацией фестивалей «Еврооркестрия» (Франция), Детским благотворительным фондом «АРТ Фестиваль – Роза Ветров» и Информационно-методическим центром поддержки детского творчества (Россия). В цели и задачи проекта входили: расширение социальной зоны подростков, мотивирование к осознанной деятельности; знакомство с культурой и искусством России и Франции, показ достижений российского детского творчества широкой зрительской французской аудитории; создание для детей и молодежи возможности творческого общения; обмен опытом работы художественных руководителей коллективов, приобретение юными российскими артистами опыта проживания во французской среде, обучающего обмена в атмосфере понимания и взаимоуважения.

Следует отметить, что практика проведения подобных фестивалей и конкурсов уже давно хорошо зарекомендовала себя. Открывая яркие детские таланты по всей стране, их организаторы предоставляют возможность юным звездам и их руководителям выходить на новые горизонты своего творческого пути, знакомиться с опытом как отечественных, так и зарубежных коллег.

В международном конкурсе «Роза Ветров во Франции» приняли участие коллективы и солисты из городов России (Нягань, Сызрань, Миасс, Асино, Воскресенск, Сибай, Бавлы, Бобров), ансамбль народных инструментов и танцевальная группа Школы искусств и культуры (Шанхай, КНР), образцово-показательный ансамбль народного танца «Счастливое детство» (Днепропетровск, Украина) – в общей сложности около 200 человек.

Несмотря на некоторые «лингвистические трудности» в общении, язык искусства и творчества помог преодолеть все проблемы в коммуникации. Это позволило не только установить дружеские отношения между участниками делегаций, но и сформировать настоящие интернациональные концертные бригады. Помимо конкурсных выступлений, в рамках данного проекта были организованы концерты в городах: Жонзак, Сен-Жени-де-Сантонж, Понс, Жарнак-Шампань, Сожон, Шевансо и др. Французская публика с огромным интересом принимала юных артистов, знакомилась с их творчеством, самобытными народными костюмами и музыкальными инструментами. В свою очередь ребята, как настоящие профессионалы своего дела, с честью представляли культурные традиции своих стран. А заодно познавали историю и культуру Западной Европы. Этому способствовали и организованные экскурсии. Среди городов, которые посетили участники российской делегации, Варшава (Польша), Дрезден (Германия), Ля-Рошель, Коньяк, Париж (Франция), а также Парижский Диснейленд.

Следует отметить четкую и профессиональную работу организаторов конкурса – начиная с трансфера участников, условий питания и проживания на территории лицея им. Ж. Ипполита г. Жонзак в регионе Пуату-Шаранта, объединяющем земли исторических областей Пуату, Ониса, Сентонжа и Ангума, заканчивая созданием атмосферы для неформального творческого общения. Программа проекта была продуманна и наполнена разными событиями. Так гостям и участникам конкурса был предложен мастер-класс «Знакомство с традиционным русским прикладным творчеством». Для руководителей коллективов всех делегаций проведена педагогическая конференция «Мирные культурные переговоры». У детей состоялся свой культурный диалог. Сам конкурс показал высокий уровень подготовки участников, продемонстрировал их мастерство в различных жанрах вокального, хореографического и инструментального творчества. Гала-концерт и церемония награждения объединили на одной сцене самые яркие номера представителей трех стран.

Июльская погода благоприятствовала и выступлениям, и активному отдыху. Дети и взрослые с удовольствием совершали пешие прогулки по живописным лужайкам французских парков и скверов, посетили аквапарк г. Жонзак, искупались в водах Атлантического океана. Во время трансфера проводились тематические викторины, просмотр документальных и художественных фильмов, помогающих лучше понять особенности местного колорита, менталитет регионов и департаментов Французской Республики.

Непосредственное общение с представителями других стран обогатило коммуникационные возможности юных россиян. А осознание востребованности их таланта вселило еще большую уверенность в нужности дела, которому многие из них в дальнейшем могут посвятить всю свою жизнь.

Восемнадцать дней, проведенные в тесном контакте, наполненные разнообразными событиями и живыми эмоциями, сблизили и сдружили всех членов российской делегации. Возвращались в родные города участники творческого десанта не только с наградами, дипломами и подарками. Они везли в своих сердцах ощущение радости от общения и понимание, что любые проблемы, даже мирового уровня, можно решить с помощью культуры и искусства. Диалог культур состоялся!

**Педагогические приемы, используемые
на курсах повышения квалификации для музыкантов
«Коллективное обучение игре на духовых инструментах»:
сотрудничество университета и общества**

*Коллектив Федерального университета
в штате Сеара (UFC) совместно
с дирижером Уилсоном Брэзиллом
(г. Собрал, Бразилия)*

Эта статья представляет музыкальный курс Федерального университета в штате Сеара (*Federal University of Ceará, Sobral – UFC*), озаглавленный как «Коллективное обучение игре на духовых инструментах», сосредоточенный на обучающей практике игры на музыкальных инструментах (подготовлен совместно с дирижером музыкального училища города Собрал Уилсоном Брэзиллом). Целью такого проекта является внедрение данного приема в другие университеты и демонстрация наших возможностей окружающему обществу. Этот проект предусматривает одновременное музыкальное обучение двух разных групп участников: студентов музыкального отделения *UFC* и студентов – представителей всего музыкального сообщества, музыкантов, уже имеющих опыт профессиональной музыкальной деятельности, и новичков, получающих свои первые музыкальные знания. Целью данного обучения, согласно педагогическому проекту *UFC*, является «демократизация музыкального образования посредством изучения игры на музыкальных инструментах и пения в Бразилии, особенно на севере региона». В соответствии с этими установками, такой подход открывает возможность формирования разнородных музыкальных коллективов для всего населения, чему способствуют бесплатные инструменты для участников; коллективное музыкальное обучение игре на духовых инструментах призвано содействовать росту самодеятельных духовых оркестров в бесплатных музыкальных школах и повышению престижа профессии дирижера.

Введение

Одна из целей курса повышения квалификации *UFC* состоит в том, чтобы привлечь население, изначально участвовавшее в организации самодеятельных духовых оркестров в регионе, при партнерском участии дирижера музыкальной школы Уилсона Брэзила и курса переподготовки для музыкантов *UFC*, непосредственно связанного с проектом повышения квалификации, основанного на принципе «коллективного преподавания и обучения игре на духовых инструментах». Скоординированный двумя профессорами вуза данный курс повышения квалификации предусматривает физическое и инструментальное использование площадей университета и музыкальной школы в городе Собрал. Он развивается в связи с музыкальным курсом «Инструментальная практика – духовые инструменты», чтобы предложить участникам проекта двойные возможности:

1. Знакомство с музыкальными инструментами, используемыми в духовых оркестрах Бразилии.

2. Применение методики коллективного обучения музыке.

Такие возможности должны применяться при обучении и стимулировании игры на духовых инструментах в регионе Собрал – Сеара при образовании одного или нескольких оркестров. Данный проект, включающий разнородные музыкальные инструменты, стимулирует участников добиваться практического профессионального уровня, а подготовка таких музыкальных коллективов ведется с помощью методики коллективного обучения. В значительной степени проект способствует удовлетворению требований большинства студентов к преподаванию музыкальных дисциплин в северном регионе Сеара. Во время этой презентации будут представлены, объяснены и проиллюстрированы методические приемы обучения и их применение на практике.

1. Методы, применяемые при коллективном обучении музыкальным дисциплинам, для разнородного состава оркестров

Доступ к музыке открыт для всех слоев населения, музыкальные инструменты можно получить в музыкальной школе или *UFC*. Это делается совершенно бесплатно, и музыкальные инструменты доступны абсолютно каждому, кто в этом нуждается, но только в специально отведенном для занятий музыкой помещении (т. е. их нельзя забирать с собой домой). Музыканты очень самостоятельны и могут заниматься на своем новом инструменте, когда хотят. Музыканты, участвующие в проекте, подразделяются на две категории:

1) музыканты, имеющие опыт игры в духовом оркестре: они, как правило, представляют оркестры города или региона, поэтому уже имеют определенные музыкальные знания;

2) начинающие: только приступившие к музыкальному обучению.

Коллективный метод обучения игре на музыкальном инструменте имеет образовательные преимущества, выявленные в процессе научно-исследовательской работы в области музыкального образования. Барбоза (Barbosa, 1994), Крувинель (Cruvinel, 2005) и Нискименто (Nascimento, 2007) отмечали среди прочего: в процессе овладения навыками игры на каком-либо музыкальном инструменте наблюдалось сокращение времени, необходимого для интеграции музыкальной группы и поддержки социальных связей и мотивации отдельно взятого музыканта (по сравнению с началом обучения). Более того, эта методика оптимизирует рабочую силу педагога (профессора), поскольку работа ведется одновременно со всеми студентами, входящими в состав оркестра.

Номенклатурное занятие-репетиция применяется, чтобы упомянуть объем работ, выполненный в контексте коллективной методики обучения. Действительно, урок является репетицией, во время которой педагог становится «посредником» (*mediator*), занимает позицию дирижера и обучает, как исполнять тот или иной музыкальный отрезок (или музыкальную пьесу). Во время репетиции он *передает* студентам недостающие и необходимые знания, эта передача и есть причина такой терминологии.

Каждое занятие-репетиция делится на две части: прежде всего овладение техникой игры на музыкальном инструменте по нотам, как на учебном занятии (в течение 40 минут); коллективная часть курса вместе с полным оркестром (в течение 1 часа 20 минут).

Содержание программы курса основано на использовании методики коллективного обучения для музыкантов духового оркестра, разработанной профессором Джоэлем Барбоза, – *Da Capo* и *Da Capo Creative* (Barbosa J., 2004, 2010). Эта методика применяется при аранжировке бразильских мелодий и учитывает технический музыкальный уровень студентов.

2. Итеративная методика, применяемая во время курса повышения квалификации

Цель данного курса состоит не только в том, чтобы подготовить музыкантов, но и научить педагогов обучать музыкантов самостоятельных оркестров игре на музыкальных инструментах, опираясь на методику коллективного обучения музыкантов-духовиков. Педагог-«посредник», помимо обучения теории музыки, истории музыки или технике исполнения на музыкальном инструменте, объясняет методику, применяемую в данном случае.

Разъяснения педагога-«посредника» во время курса переподготовки очень важны для формирования профессиональных навыков студента. Каждое действие, даже если оно касается только музыканта, разъясняется всем. Такое взаимодействие способствует эффективному восприятию информации и совместному развитию.

Показ (демонстрация)

Во время первого занятия очень важно, чтобы все участники, музыканты и начинающие, познакомились с новым инструментом, который достался каждому из них. Во время всего курса музыканты, которые уже имеют определенные знания о технических приемах игры на том или ином духовом музыкальном инструменте, используются в качестве наставников (*monitors*), чтобы помочь начинающим. Работа во время презентации будет организована по 4 позициям.

1. Часть оркестра будет работать за пюпитром с нотами, в течение 20 минут после выбора нового инструмента. За каждым пюпитром закреплен наставник. Две ноты, показанные педагогом-«посредником», необходимо исполнить всем музыкантам вместе. У наставника всего 10 минут для инструкций и объяснений в данной группе музыкантов, поскольку он должен следовать инструкциям другого наставника для игры на своем новом инструменте. Через 20 минут тестирования инструментов участники группы объединяются в оркестр.

2. Работа оркестра начнется со слухового восприятия и исполнения местной (региональной) музыки Сеары, северо-восточной части Бразилии. Цель этого состоит в том, чтобы участники проекта познакомились с новым инструментом в составе оркестра на примере музыки, характеризующейся:

- доступностью, благодаря музыкальным фразам, повторяющимся несколько раз;
- известностью, благодаря использованию среди населения региона (т. е. уже знакомой музыки), что намного облегчает ее восприятие.

Для исполнения музыки педагог-«посредник» или наставник, который, как правило, владеет типичным музыкальным инструментом региона, будет играть солирующую партию, а другие музыканты – аккомпанемент на основе нот, разученных в процессе занятий за пюпитром.

3. После первых контактов с инструментом и региональной (местной) музыкой слушателям будет предложено чтение нот с листа по методике *Da Capo* Джоэля Барбоза. Профессор Дж. Барбоза разработал в своей диссертации (*Barbosa J.*, 1994) начальные методы обучения игре на духовых инструментах оркестра, которые были выпущены отдельным коммерческим изданием (*Barbosa J.*, 2004). Этот метод включает в себя руководство для каждого инструмента, содержащее музыкальные аранжировки разного уровня сложности, главным образом бразильских мелодий. Эти издания содержат аппликатуру, уроки для вокального и инструментального исполнения произведения, ритмические и теоретические упражнения. Они используются в качестве основы плана работы, преимущественно для восприятия музыкальной теории.

Для этого в третьей части курса мы будем работать над чтением с листа.

Педагог-«посредник» познакомит с инструкциями, применяемыми в методике *Da Capo*, и участники будут выполнять все вместе заранее подобранные упражнения.

4. Во время последнего этапа курса мы предлагаем исполнять законченные музыкальные фрагменты. Нескольким музыкантам будет разрешено пользоваться своим оригинальным инструментом для исполнения мелодии, а остальные участники будут играть аккомпанемент по нотам и с ритмическим рисунком, выученным заранее. Использование новых нот и ритмов необязательно, но возможно для участников, желающих это сделать. Эта музыка будет исполняться всеми вместе под занавес показа (демонстрации).

После этого мы обменяемся с музыкантами впечатлениями, чтобы узнать их мнение и услышать их предложения для усовершенствования курса.

Выводы

Данный проект использования коллективной методики при обучении игре на музыкальных инструментах, разработанный совместно дирижером музыкального училища города Собрал Уилсоном Брэзиллом и факультетом музыки *UFC*, направлен на удовлетворение огромного спроса в преподавании игры на музыкальных инструментах в штате Сеара со стороны студентов-музыкантов – через обучение, применяемое в духовых оркестрах Бразилии, и с помощью представленной методики.

Этот курс в основном базируется на взаимном обучении. Опыт педагогов-«посредников» (*Nascimento*, 2007, 2010; *Toledo Nascimento*, 2010) демонстрирует, что между участниками различных музыкальных составов возникли дружественные связи. Присутствие музыкантов-любителей намного облегчает образование подобных групп благодаря их музыкальному опыту. Тем не менее, данная презентация показывает музыкальную демократизацию в регионе с другими параметрами: образование дирижеров, музыкантов и преподавателей инструментов, увеличение числа самодеятельных духовых оркестров в регионе.

Цель создания таких оркестров и составов – активизировать музыкантов для исполнения определенной партии в оркестре, позволяя каждому через дополнительное обучение специализироваться на игре на одном или нескольких музыкальных инструментах оркестра.

Мы понимаем, что некоторые слушатели курсов заинтересовались музыкальным курсом на получение степени *UFC*. Действительно, они добились допуска до экзамена (*ENEM*), чтобы принять участие в курсах повышения квалификации по игре на духовых инструментах с более высоким уровнем сложности («Квалификация руководителя духового оркестра»). Цель таких курсов – подготовить и совершенствовать мастерство руководителей духовых оркестров и музыкантов других составов, позволяющих провести качественную музыкальную подготовку и развить способности духовых оркестров небольших городов региона.

Pedagogic initiatives used in musical extension course
“Collective teaching of wind instruments”:
collaboration between the university and the society

Abstract. This paper presents the music course at the Federal University of Ceará (UFC), Sobral, titled “Collective teaching of winds instruments”, articulated around the learning practice of music instruments, in collaboration with the music school Conductor Wilson Brasil in Sobral. The aim of such project is to diffuse it in others universities, wishing open their competences for the surrounding community. This project puts the simultaneous musical learning in place, with two different participants groups: the music students of the UFC and the students coming from all the community, with musicians who already have a musical experience, and the beginners who begin musical studies. The aim of this learning is, according to the pedagogic UFC project: “The democratisation of the musical learning through the music instrument study and singing in Brazil, more especially in the North of the region”. Following this directives, this work is about the access at the heterogeneous musicals bands for all the population, helped by the free and loan of the instruments for the participants; the teaching through the collective musical teaching of winds instruments; increase of amateurs winds orchestras in the free music schools and valorize the conductor formation.

Keywords: extension course, music at the university, community, wind orchestras pedagogy, collective teaching

Introduction

One of the objectives of the music extension course – Degree at the Federal University of Ceará (UFC), Sobral *campus* – is to reach a public originally from wind orchestras¹ of the region, accomplishing a partnership between the music school Conductor Wilson Brasil and the music course of UFC, around the extension project² “collective teaching of winds instruments”. Coordinated by two music professors of the UFC, this extension action is viewed as a physic and instrumental space utilisation at the university and at the music school in Sobral. It is devel-

¹ In this case we use the definition of amateurs musician’s Brazilian band, trained for winds and drums instruments.

² Brazilian’s universities comprise three learning lines: teaching, research and extension. The teaching permits to the students to obtain qualifications in several domains like instrument, composition, teaching, music therapy, etc. The research, composed by master’s and doctorate degrees, offers musicology research studies, and the extension propose a musical practise access for all the population, various age and professional conditions.

oped in connection with the subject of the music course “instrumental practise – winds”, in order to offer double capacities to the participants:

1. Learning of musical instruments used in the wind orchestras of Brazil.
2. Using collective teaching methodology of musical instruments for the teaching and learning music process.

These capacities must be used for the teaching and learning wind instruments stimulation, in the region of Sobral-Ceará, with the formation of one or several orchestras. Composed by heterogeneous instruments, this project enables the participants to reach a practical professional and a training of these musical bands through the methodology of collective education, using heterogeneous musical instruments in the Brazilian bands of music. This project permits to contribute significantly at the big request of the students for the music teaching in the north region of Ceará. During this presentation, the learning methods and the application during the course will be presented, explained and illustrated.

1. Methods used for the collective music learning in orchestras heterogeneous

To permit the music access for all the population, music instruments are lend by the music school and the UFC. This lend is free and the instruments are available for the participants, when they want, only in the concerned institutions (they can't take it at home). The musicians are autonomous and can study their new instrument when they want. The musicians group, presents in the extension course, is divided in two categories:

1. Musicians with a wind orchestra experiment: they come from wind orchestras of the town or the region, therefore they already possess an instrumental knowledge;
2. Beginners: begin the musical learning.

The collective teaching of music instruments is adapted for educative advantages derived from scientific research in music education. Barbosa (1994), Cruvinel (2005) and Nascimento (2007) noticed, among other things: during the learning music instrument, the diminution of time to integrate a musical band at the beginning of learning and favour the musician's socials connections and motivations. Moreover, this methodology develops an optimization of professor's working force: a same professor work at the same time with a students' heterogeneous instruments band.

During the lessons, the nomenclature rehearsal-lesson is used to mention the accomplished work in a collective education context. Indeed, each lesson operates like a rehearsal, where the professor becomes the mediator, holds the position of conductor, and trains the execution of melodic pieces. During the rehearsal, this mediator transmits the knowledge in relation with the student's necessities and/or difficulties. This transmission is the reason of such a nomenclature.

Each rehearsal-lesson is divided in two moments¹. First of all, study of instrumental technique by music stand, like a workshop, during forty minutes, and during one hour and twenty minutes, the collective course with the complete orchestra.

The course program contents follows the collective teaching methods for wind orchestra

¹ Each duration of rehearsal-lesson moment is established according to the students needs. The professor helps specifically, when necessary, students or music stands.

Da Capo and *Da Capo Creative* developed by professor's Joel Barbosa (Barbosa 2004 and 2010). These methods use Brazilian's melodies arrangement compared with the students' technical music level.

As well as methods *Da Capo*, the mediator uses music's arrangements chosen according to the preferences and the levels of the wind orchestra students, taking care of traditional Brazilian wind orchestra's repertory, without forget the wind orchestra's traditional repertory.

2. Learning methods used during the extension course

The aim of this extension course is not only train musicians but to train professors able to teach the technical amateurs orchestras instruments too, bases through the collective teaching methodology for wind orchestra. Then the mediator, as well as to teach the music theory, the music history contents or the instrument technical, explains the methodology used in connection with the content.

The mediator explications during the course are important for student's formation. Each action, even if it concerns only a musician, is explained for all of them. Because of this, they are all implicated in the course and can progress quickly thanks to the listening of the others musicians.

Demonstration

At the time of the first lesson it is important that all the participants, musicians and beginners, familiarize themselves with the new instrument allocated. During all the courses the musicians, who already possess the music technical knowledge for wind orchestra instrument, will be employed as monitors in order to help the beginners. The work during the presentation will be organized in four points:

1. Division of the orchestra with a work by music stand during 20 minutes, after the new instrument choice. In each music stand, the musicians will work, with the monitor help, the two notes indicated by the mediator, used for the work all together. The monitor will have only 10 minutes for impart the instructions for this group because he has to follow the instructions for his new instrument with an other monitor. After 20 minutes of instruments test the participants integrate the orchestra.

2. The work orchestra will begin with the auditory and performing regional music from Ceará, North-East of Brazil. The aim is that participants accustom themselves with the new instrument within an orchestra, from an accessible music characterized by:

- His access thanks to the few repeated elements content;
- The use of a music known by the region population and to make easier the form perception.

For the music execution, the mediator or a monitor who know a typical instrument of the Ceará region will play soloist the melody, and the others musicians will played the accompaniment based on the notes learned during the music stand work.

3. After these firsts contacts with the instrument and the regional music, a reading work will proposed with the manuscript work used in the method *Da Capo* by Joel Barbosa. The professor Joel Barbosa developed, in this thesis (Barbosa, 1994) a teaching elementary method for the winds instruments orchestras learning, edited in a commercial version (Barbosa, 2004). This

method contains a book for each instrument with evolution level music arrangements, principally from Brazilian melodies. These books content the fingers, lessons for sing and play music, rhythmic and theoretical exercises. They are used like ground plan, principally for the music theory perception (sight-reading and reading).

For this, in this third moment of the course, we will work on the sight-reading. The mediator will teach the instructions, applied in the method *Da Capo*, and the participants will play together the exercises chosen by the mediator.

4. During this last stage we will propose a work with a more elaborated music. A few musicians will be allowed to use their original instrument for play a melody advanced, and the others participants will play an accompaniment with the notes and rhythms learned before. The use of news notes and rhythms is optional but possible for the participants who will want it. This music will be performed together for finish the demonstration.

After this musical time we will discuss with the musicians to know theirs feels and theirs possible propositions to improve this learning method.

Conclusion

The extension project “collective teaching of winds instruments”, developed in partnership between the music school Conductor Wilson Brasil and the music course of UFC – *Campus* of Sobral, intends to contribute significantly at the big students’ request for the music teaching in the north region of Ceará, through the learning of musical instruments used in Brazilian wind orchestras and the collective teaching methodology of musical instruments.

This course is essentially based on the mutual learning. The experiences, conducted by the mediator (Nascimento, 2007; 2010 and Toledo Nascimento 2010), show that friendly links are spring up between the participants with music group formations. The presence of musicians coming from amateur harmonies makes easier the creation of these groups thanks to their musical experience. However, this presentation shows the music democratisation in the region with different parameter like the conductor, musicians and instrument professor’s formation, and the increase of the amateur orchestras in the music’s schools region.

The aim of these orchestras and the formations proposed, is to sensitize the participants to the possible roles in an orchestra, permitting to each one, throughout the learning, specialize themselves in one or various music domains.

We perceive that some participants of the course had been interested for the music course Degree of the Federal University of Ceará. Indeed they accomplished an access examination (ENEM) to participate of an other extension course for wind instruments, “Qualification of masters of wind orchestra”, course of greater level of difficulty. The aim of this course is prepare and perfect maestros and musicians leaders of wind orchestra permitting to offer a musical training of quality to develop the possibilities of the wind orchestras in the small towns of the interior of the region.

Bibliography

Barbosa, Joel (1994). *Na adaption of american band instruction methods to brazilian music education, using brazilian melodies*. These (Doctor of Musical Arts) – University of Washington-Seattle.

Barbosa, Joel (2004). *DA CAPO: Método Elementar Para o Ensino Coletivo e/ou Individual de*

Instrumentos de Banda. Jundiaí: Keyboard Editor Musical LTDA.

Barbosa, Joel (2010). *Da Capo Criatividade*. Jundiaí: Keyboard Editor Musical LTDA.

Cruvinel, Flávia Maria (2005). *Educação musical e transformação social – uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Culture Institute middle-Brazilian.

Elliot, David (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.

Nascimento, Marco Antonio Toledo (2007). *Método de ensino coletivo de instrumentos musicais Da Capo: um estudo sobre sua aplicação*. Federal University of Rio de Janeiro State. Master 2 in musicology – Brazil.

Nascimento, Marco Antonio Toledo (2010). Contribuição da iniciação musical por meio de ensino coletivo de instrumentos musicais no desenvolvimento profissional do músico: o caso dos egressos da Banda 24 de setembro. In: *XIX Annual congress of association Brazilian of Music Education – IV Annual meeting of collective musical instruments – III Meeting in Goiano of music education*. Goiânia: Federal University de Goiás – Brazil.

Stervinou, Adeline (2013). Curso de extensão “prática dos instrumentos de sopros e percussão”: análise da avaliação final In: *Artes do fazer: Música e extensão universitária na UFC*. 1 ed. Cariri : EMUC.

Toledo Nascimento, Marco Antonio (2010). “Da Capo”: l’enseignement des harmonies amateur dans la formation des néo-diplômés. In: *Francophone’s day of research in music education*, Geneva: University of Geneva (*under print*).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность научного осмысления опыта фестивального движения «Роза Ветров», представленного в данной монографии, связана с необходимостью разрешения многих проблем и противоречий. Фестивальный некоммерческий проект как тип социокультурного проекта предусматривает в первую очередь социально-культурные цели. Процесс его реализации построен на социально-педагогических технологиях. В соответствии с целями в этом процессе используются формы, средства и методы социально-культурной деятельности.

С одной стороны, широкая палитра проводимых фестивалей в различных областях общественных практик позволяет развивать социально-культурную активность участников, раскрывать творческий и интеллектуальный потенциал одаренных детей и творческой молодежи, с другой – единовременный и демонстративный формат выступлений, с отсутствием состязательности снижает уровень интереса.

Думается, что итогом исследования, могут стать обобщенные выводы.

1. Многолетний опыт практической деятельности фестиваля «Роза Ветров» свидетельствует, что художественно-творческая концепция (как модель устойчивой, систематически направленной практической педагогической деятельности и ориентации на определенные категории участников, зрителей и слушателей) определяет статус данного фестиваля в ряду других. Данная концепция формируется с учетом всех многообразных характеристик фестиваля, традиций и уже существующих форм и направлений, во многом обуславливает успешность и творческое долголетие фестиваля. Именно концепция фестиваля определяет стратегию развития и стабильность деятельности.

2. Общеизвестно утверждение, что за успехами ученика стоят годы кропотливого и самоотверженного труда педагога. Изменившаяся ситуация в области подготовки кадров в исполнительских видах искусства, переход на Болонскую систему образования в значительной степени обострили вопросы профессиональной компетентности современного руководителя в области арт-педагогике. Поэтому актуальным ответом на вызовы времени стало направление формирования педагогического сообщества фестиваля, открытие конкурса педагогов «Роза Ветров – Вершины мастерства». Созданный союз мастеров искусств, преподавателей вузов исполнительской направленности и педагогов-практиков обеспечивает преемственность культуротворческих традиций, обмен опытом, и главное – потребность в организации педагогического профессионального общения единомышленников.

3. Привлечение студентов творческих вузов к освоению арт-менеджмента фестивального движения в условиях производственной и преддипломной практик. Фактически платформа фестиваля стала обучающей площадкой студентов Московского, Челябинского, Орловского и Барнаульского институтов культуры, Байкальского училища и Сызранского колледжа искусств и культуры в формировании управленческих навыков, опыта административной и художественной творческой работы. Как следствие, управленческий опыт, полученный студентами, закономерно трансформируется в самостоятельную ус-

пешную деятельность в индустрии современных фестивалей, а сами выпускники становятся партнерами в области арт-менеджмента.

Таким образом, можно утверждать, что наше фестивальное движение «Роза Ветров» дает возможность презентовать свои идеи, показывать достижения, знакомить с инновационными идеями и, конечно же, получать профессиональную оценку проделанной работы. А для зрителей – это прекрасный шанс окунуться в атмосферу праздника, узнать что-то новое, познакомиться с интересными людьми.

Фестиваль «Роза Ветров» создает все условия для творческого общения и выявления талантливых и перспективных детей и молодежи, установления творческих контактов между коллективами из разных стран мира, укрепления международных связей и взаимодействия через культуру и творчество, привлечения ведущих специалистов и деятелей искусств к сотрудничеству с детскими исполнителями и коллективами.

Обращаясь к нашим талантливым участникам, мы повторяем, что задача каждого человека, а творческого особенно, преумножать добро! Только в таком случае человек может быть счастливым!!! Хотелось бы пожелать ученикам и учителям не останавливаться на достигнутом, развиваться. Мир творчества широк и разнообразен, а искусство требует постоянного самосовершенствования мастерства и непрерывной работы. Предела в искусстве достичь невозможно, но к этому надо стремиться и учиться у мастеров. И немного заглядывая в будущее, по традиции гала-концертов, мы говорим: «До свидания, юбилейный сезон 2019 г. Здравствуй, новый фестиваль “Роза Ветров”»!

Список литературы

1. Абдалина, Л. В. Общее представление о детерминанте творчества в профессиональной деятельности / Л. В. Абдалина, И. Г. Гладких, О. Б. Завалишина // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. – Т. 10. № 5-2. – С. 25–33.
2. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин. – Москва : Академия, 2004.
3. Аверинцев, С. С. Культурология Йохана Хейзинги / С. С. Аверинцев // Вопросы философии. – 1963. – № 3. – С. 169–174.
4. Агитационно-массовое искусство. Оформление празднеств / авт.-сост. И. М. Бибилова, Н. И. Левченко; под ред. В. П. Толстого. – Москва, 1984. – 290 с.
5. Амонашвили, Ш. А. Педагогические притчи / Ш. А. Амонашвили. – Москва : Свет, 2017. – 240 с.
6. Ананьев, Б. Г. Задачи психологии искусства / Б. Г. Ананьев // Художественное творчество. – Ленинград, 1982. – С. 234–245.
7. Ануфриева, Н. И. Музыкальная коммуникация в пространстве культуры : моногр. / Н. И. Ануфриева, И. А. Корсакова, А. И. Щербакова; под ред. И. А. Корсаковой. – Москва : РГСУ, 2012. – 392 с.
8. Апраксина, О. А. Методика развития музыкального восприятия : учеб. пособие / О. А. Апраксина. – Москва : МГПИ, 1985.
9. Астафьева, О. Н. Массовая культура / О. Н. Астафьева // Глобалистика :энцикл. – Москва : Диалог, Радуга, 2003. – С. 541–546.
10. Бабаян, А. В. О нравственности и нравственном воспитании / А. В. Бабаян // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 10–12.
11. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики : исследования разных лет / М. М. Бахтин. – Москва : Худож. лит., 1975. – 504 с.
12. Бахтин, М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. – Москва : Худож. лит., 1990. – 543 с.
13. Берлянчик, М. М. Искусство и личность. Кн.1. Проблемы художественного образования и музыкального исполнительства / М. М. Берлянчик. – Москва, 2009.
14. Бессарабова, И. С. Проблема духовного воспитания учащихся / И. С. Бессарабова // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – С. 2–4.
15. Бечак, Б. А. Воспитание искусством / Б. А. Бечак. – Москва : Просвещение, 1981. – 234 с.
16. Богоявленская, Д. Б. Основные направления разработки и развития «Рабочей концепции одаренности» / Д. Б. Богоявленская // Опыт работы с одаренными детьми в современной России. – Москва, 2003. – С. 20–27.
17. Богоявленская, Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Знание, 1981.
18. Брунер, Дж. Психология познания: За пределами непосредственной информации : пер. с англ. / Дж. Брунер. – Москва : Прогресс, 1977. – 412 с.
19. Брянцева, М. В. Проблемы социальной работы с детьми-инвалидами в общеобразовательных учреждениях города Москвы / М. В. Брянцева, А. А. Максав // Международный научный альманах / Рос. гос. социал. ун-т. – Таганрог; Актюбинск, 2012. – С. 192–196.
20. Вебер, К. Путеводитель при обучении игре на фортепиано / К. Вебер. – Москва : Юргенсон, 1909. – 71 с.

21. Выготский, Л. С. . Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Национальное образование, 2017. – 368 с.
22. Галендеев, В. Н. Диалоги о сценической речи / В. Н. Галендеев, Л. Д. Алфёрова // Теория и практика сценической речи : сб. ст. / отв. ред. В. Н. Галендеев. – Санкт-Петербург : СПбГАТИ, 2005. – 383 с.
23. Гальперин, П. Я. Управление познавательной деятельностью учащихся / П. Я. Гальперин. – Москва : МГУ, 1972.
24. Гапонович, Ю. Г. Роль детского музыкального фольклора в художественно-эстетическом воспитании младших школьников / Ю. Г. Гапонович, А. Ю. Гончарук // Культура, искусство, образование в информационном пространстве третьего тысячелетия: проблемы и перспективы. – Москва : Буки-веди, 2016. – С. 28–40.
25. Гашкова, Е. М. От серьеза символов к символической серьезности (театр и театральность в XX веке) / Е. М. Гашкова // Метафизические исследования : альманах. Культура II. Вып. 5. – Санкт-Петербург, 1998.
26. Гусев, А. Евгений Нестеренко / А. Гусев. – Москва : Музыка, 1980. – 32 с. – (Мастера исполнительского искусства).
27. Давыдов, Ю. Н. Поздний Г. Зиммель и ранний М. Бахтин / Ю. Н. Давыдов // Россия – Германия: Культурные связи, искусство, литература в первой половине двадцатого века. – Москва, 2000. – С. 183–187.
28. Демин, В. Н. Гиперборейские тайны Руси / В. Н. Демин. – Москва : Вече, 2016. – 480 с.
29. Евреинов, Н. Н. Демон театральности / Н. Н. Евреинов; сост., общ. ред. А. Зубкова и В. Максимова. – Москва ; Санкт-Петербург, 2002.
30. Емельянов, В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг / В. В. Емельянов. – 7-е изд. – Санкт-Петербург : Лань : Планета музыки, 2015. – 176 с.
31. Емельянцева, С. Л. Конкурсы достижений как средство самореализации старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук (13.00.01) / С. Л. Емельянцева / Рос. гос. пед. ун-т им А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 1999. – 172 с.
32. Жижек, С. 13 опытов о Ленине / С. Жижек. – Москва, 2004. – 256 с.
33. Здоровье населения Сибири и Дальнего востока» : материалы междунар. конгресса (Новосибирск, 20–23 июня 1994). – Новосибирск, 1994.
34. Зеланд, В. Трансерфинг реальности / В. Зеланд. – Москва : Век, 2009.
35. Зиммель, Г. Понятие и трагедия культуры / Г. Зиммель // Избранное. Т. 1. Философия культуры. – Москва, 1996.
36. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Москва : Речь, 2016. – 320 с.
37. История Олимпийских игр. URL: www.olympiady.ru.
38. Каган, М. С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа / М. С. Каган. – Москва : Политиздат, 1974. – 328 с.
39. Казиник, М. Буравчик в стране Света / М. Казиник. – Москва : Бослен, 2018.
40. Камаев, А. Ф. Народное музыкальное творчество : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Ф. Камаев, Т. Ю. Камаева. – Москва : Академия, 2005.
41. Каменец, А. В. Игровые стратегии в художественно-эстетическом образовании / А. В. Каменец // Музыка в информационном пространстве культуры третьего тысячелетия: проблемы, мнения, перспективы. – Москва, 2015. – С. 47–62.
42. Каменец, А. В. Педагогический потенциал организованного досуга молодежи в современных условиях / А. В. Каменец, Е. О. Зинченко // Человеческий капитал. – 2014. – № 5(65). – С. 101–104.

43. Каменец, А. В. Социальная педагогика русского сказочного фольклора : учеб. пособие / А. В. Каменец. – Москва : Изд-во РГСУ, Квант Медиа, 2011. – 154 с.
44. Кант, И. Сочинения : в 6 т. Т. 5 / И. Кант. – Москва, 1966.
45. Карпова, Г. Праздник в контексте социальных изменений: традиция и власть / Г. Карпова. – Саратов, 2008.
46. Кийосаки, Р. Если хочешь стать богатым и счастливым / Р. Кийосаки. – Минск : Попурри, 2008.
47. Климкович, Е. В. Арт-менеджмент : учеб. пособие / Е. В. Климкович. – Москва : Белый ветер, 2015. – 93 с.
48. Козлова, Т. В. Связи с общественностью в структуре государственного учреждения культуры: концептуальная модель, направления, формы, методы : дис. ... канд. культурологии : 24.00.01 / Т. В. Козлова. – Москва, 2011. – 183 с.
49. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 244 с.
50. Кофтов, Л. Евгений Нестеренко : фотоальбом / Л. Кофтов, Н. Андреева: – Москва : Жар-птица : Антика, 1994. – 360 с.
51. Леви-Брюль, Л. Первобытная мифология / Л. Леви-Брюль // Миф. Сказка. Эпос. Екатеринбург, 1997. – С. 30–38.
52. Лихачев, Д. С. Экология – проблема нравственная / Д. С. Лихачев // Наше наследие. – 1991. – № 1. – С. 3–7
53. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва : Наука, 1984.
54. Лосский, Н.О. Избранное / Н. О. Лосский. – Москва, 1991. – 580 с.
55. Мазаев, А. И. Праздник как социально-художественное явление / А. И. Мазаев. – Москва : Наука, 1978.
56. Максаев, А. А. Методика развития социокультурных и речевых умений учащихся в процессе реализации международных образовательных языковых проектов (английский язык, профильный уровень) : дис. ... канд. пед. наук / А. А. Максаев. – Москва, 2015.
57. Мамардашвили, М. К. Сознание и цивилизация // Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. – Москва, 1990.
58. Маркарян, Э. С. Узловые проблемы теории культурной традиции / Э. С. Маркарян // Совет. этнография. – 1981. – № 2. – С. 78–96.
59. Марков, А. П. Основы социокультурного проектирования : учеб. пособие / А. П. Марков, Г. М. Бирженюк. – Санкт-Петербург : С.-Петерб. гуманитар. ун-т профсоюзов, 1998. – 361 с.
60. Медушевский, В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – Москва, 1976.
61. Мейлах, Б. С. Художественное восприятие. сб. ст. Сб. 1. / Б. С. Мейлах; под. ред. Б. С. Мейлаха. – Ленинград : Наука, 1971.
62. Менегетти, А. Мудрец и искусство жизни / А. Менегетти. – Москва : Онтопсихология, 2002.
63. Назарова, С. И. Педагогическая деятельность по развитию творчества детей в условиях реализации профессионального стандарта / С. И. Назарова, А. И. Аверкиева // Человек и образование. – 2015. – № 2. – С. 31–33.
64. Наумов, М. В. Музыкальный исполнительский конкурс как средство самореализации личности школьника / М. В. Наумов // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2012. – № 1–2 (1). – С. 40–43.
65. Немирович-Данченко, Вл. И. Из прошлого / В. И. Немирович-Данченко. – Москва : Искусство, 1936.

66. Нестеренко, Е. Е. Записки русского баса / Е. Е. Нестеренко. – Москва : Фонд Евгения Нестеренко, 2011. – Т. 1. – 432 с.; Т. 2. – 412 с.
67. Нестеренко, Е. Е. Размышления о профессии / Е. Е. Нестеренко. – Москва : Искусство, 1985. – 184 с.
68. Ницше, Ф. Соч. : в 2 т. Т. 1 / Ф. Ницше. – Москва, 1990.
69. Новицкая, Л. П. Изучение элементов и психотехники актерского искусства. Тренинг и муштра / Л. П. Новицкая. – Москва, 1969.
70. Огороднов, Д. Е. Методика музыкально-певческого воспитания / Д. Е. Огороднов. – Санкт-Петербург : Планета музыки, 2014.
71. Оленина, Г. В. Педагогические потенциалы социально-культурного проектирования и коммуникационного продвижения добровольческих инициатив учащейся молодежи / Г. В. Оленина. – Барнаул : Изд-во Алтайской гос. акад. культуры и искусств, 2008. – 270 с.
72. Олимпийские мемуары / пер. с фр. – Москва : Рид Групп, 2011. – 176 с. – (Библиотека РМОУ).
73. Перельман, Н. Е. В классе рояля / Н. Е. Перельман. – Ленинград : Музыка, 1985.
74. Петрушин, В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. – Москва, 1997.
75. Полосин, В. Миф. Религия. Государство / В. Полосин. – Москва : Ладомир, 1999. – 440 с.
76. Поршнева, Б. Ф. Социальная психология и история / Б. Ф. Поршнева. – Москва, 1979. – 235 с.
77. Потехина, Т. Е. Биологические аспекты народной культуры / Т. Е. Потехина. – Новосибирск, 2004.
78. Притчи, сказки, метафоры в развитии ребенка. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 296 с.
79. Пуриц, И. Методические статьи по обучению игре на баяне / И. Пуриц. – Москва : Композитор, 2001.
80. Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д. Б. Богоявленская. – Москва : Магистр, 1998; 2-е из. – Москва, 2003. – 94 с.
81. Ражников, В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В. Г. Ражников. – Москва : Музыка, 1989.
82. Резникова, Е. И. Фестиваль искусств как синтетическое художественное пространство : автореф. дис. ... канд. искусствоведения / Е. И. Резникова; С.-Петерб. гуманитар. ун-т профсоюзов. – Санкт-Петербург, 2006. – 19 с.
83. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – Москва : Большая российская энциклопедия, 1998.
84. Рябов, С. В. Основы тактического и стратегического планирования в сфере культуры : учеб. пособие / С. В. Рябов, Н. Е. Рябова; Моск. гуманитар. ун-т. – Москва : Изд-во Московского гуманитарного ун-та, 2014. – 141 с.
85. Свиридов, Г. В. Музыка как судьба / Г. В. Свиридов. – Москва : Молодая гвардия, 2002. – 798 с.
86. Станиславский, К. С. Собр. Соч. : в 8 т. Т. 8 / К. С. Станиславский. – Москва : Искусство, 1961.
87. Степанов, Ю. С. Константы : словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – Изд. 3-е, испр. и доп. – Москва : Индрик, 2007. – 448 с.
88. Страженкова, И. Евгений Нестеренко / И. Страженкова. – Москва : Изд. Большого театра СССР, 1988. – 28 с. – (Мастера Большого театра СССР).
89. Судзуки, С. Возвращенные с любовью / С. Судзуки. – Минск : Попурри, 2005.
90. Суминова, Т. Н. Арт-менеджмент. Реализация государственной политики в сфере культуры и искусства : моногр. / Т. Н. Суминова. – Москва : Акад. проект, 2017. – 165 с.

91. Топоров, В. Н. Исследования по этимологии и семантике / В. Н. Топоров. – Москва : Языки славянской культуры, 2004. – 816 с.
92. Тоффлер, Э. Шок будущего / Э. Тоффлер. – Москва : АСТ, 2002.
93. Тульчинский, Г. Л. Менеджмент в сфере культуры : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Г. Л. Тульчинский, Е. Л. Шекова. – Изд. 4-е, испр. и доп. – Санкт-Петербург : Лань : Планета музыки, 2009. – 541 с.
94. Ушинский, К. Д. Избр. тр. : в 4 кн. Кн. 1: Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский; сост., вступ. ст., примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. – Москва : Дрофа, 2005.
95. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – Москва : Просвещение, 1990.
96. Флиер, А. Я. Массовая культура и ее социальные функции / А. Я. Флиер // Общественные науки и современность. – 1998. – № 6. – С. 138–148.
97. Флоренский, П. Анализ пространственности (и времени) в художественно-изобразительных произведениях // Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии / П. Флоренский. – Москва : Мысль, 2000.
98. Фролкин, В. А. Музыкальное исполнение в условиях процесса коммуникативной связи «Композитор –исполнитель- слушатель / В. А. Фролкин // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии : сб. ст. по матер. VII междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск : СибАК, 2012.
99. Хализев, В. Драма как явление искусства / В. Хализев. – Москва : Искусство, 1978. – 240 с.
100. Хейзинга, Й. Homo Ludens. Человек играющий / Й. Хейзинга. – Москва, 1992.
101. Хохлова, М. В. Развитие опыта сотрудничества в учебно-проектной деятельности учащихся начального профессионального образования / М. В. Хохлова, О. С. Лаврентьева // Вестник Брянского государственного университета. – 2010. – № 1. – С. 119–126.
102. Цыпин, Г. М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. / Г. М. Цыпин. – Москва : Интерфакс, 1994.
103. Чарели, Э. М. Дети, учитесь говорить! / Э. М. Чарели. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2005. – 160 с.
104. Чижиков, В. М. Технологии менеджмента социально-культурной деятельности : учебник для студентов высш. учеб. заведений культуры / В. М. Чижиков, В. В. Чижиков ; Моск. гос. ин-т культуры. – Москва : МГИК, 2018. – 400 с.
105. Шкловский, В. Драма и массовые представления // Гамбургский счет / В. Шкловский. – Москва, 1990.
106. Штейнбах, В. Л. Большая олимпийская энциклопедия : в 2 т. / В. Л. Штейнбах. – Москва : Олимпия Пресс, 2006.
107. Щепанская, Т. Б. Система: тексты и традиции субкультуры / Т. Б. Щепанская. – Москва : ОГИ, 2004.
108. Щербакова, А. И. Философия музыкального искусства и образования в подготовке современного педагога-музыканта / А. И. Щербакова. – Москва, 2007.
109. Эпштейн, М. Н. Проективный словарь гуманитарных наук / М. Эпштейн. – Москв : Новое литературное обозрение, 2017. – 616 с.
110. Barbosa J. 1994. Na adaption of american band instruction methods to brazilian music education, using brazilian melodies. University of Washington-Seattle.
111. Barbosa J. 2004. DA SAPO: Método Elementar Para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda. Jundiai: Keyboard Editor Musical LTDA.
112. Barbosa J. 2010. Da Саpo Criatividade. Jundiai: Keyboard Editor Musical LTDA.

113. Cruvinel F. M. 2005. Educação musical e transformação social – uma experiência com ensino coletivo de cordas. Goiânia: Culture Institute middle-Brazilian.
114. Culleton Claire A. 2014. Competing Concepts of Culture: Irish Art at the 1924 Paris Olympic Games. *Estudios Irlandeses. Journal of Irish Studies* (9), 24–34.
115. Слободчиков, В. И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности [Электронный ресурс] / В. И. Слободчиков. – URL : <http://www.hr-portal.ru/>.
116. Databaseolympics.com. URL: <https://www.wikidata.org/wiki/Q21725558>.
117. Elliot D. 1995. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
118. Nascimento Marco Antonio Toledo. 2007. Método de ensino coletivo de instrumentos musicais Da Capo: um estudo sobre sua aplicação. Federal University of Rio de Janeiro State. Master 2 in musicology – Brazil.
119. Nascimento Marco Antonio Toledo. 2010. Contribuição da iniciação musical por meio de ensino coletivo de instrumentos musicais no desenvolvimento profissional do músico: o caso dos egressos da Banda 24 de setembro. In: *XIX Annual congress of association Brazilian of Music Education – IV Annual meeting of collective musical instruments – III Meeting in Goiano of music education*. Goiânia: Federal University de Goiás – Brazil.
120. Olympic Games Museum. URL: www.olympic-museum.de.
121. Pierre de Coubertin and the arts. URL: www.decoubertin.info.
122. Sports Reference. URL: www.sports-reference.com.
123. Stanton R. 2000. *The Forgotten Olympic Art Competitions. The Story of the Olympic Art Competitions of the 20th Century*. Victoria, BC: Trafford Publishing.
124. Stanton R. 2006. “Los Angeles 1932”. *Journal of Olympic History* 14 (May, Special Edition)
125. Stervinou Adeline. 2013. Curso de extensão “prática dos instrumentos de sopros e percussão”: análise da avaliação final In: *Artes do fazer: Música e extensão universitária na UFC*. 1ed. Cariri : EMUC.
126. Stromberg J. 2012. When the Olympics Gave Out Medals for Art. *Smithsonian.com*. July 24.
127. Toledo Nascimento, Marco Antonio. 2010. Da Capo: l’enseignement des harmonies amateur dans la formation des néo-diplômés. In: *Francophone’s day of research in music education*. Geneva: University of Geneva (under print).

Сведения об авторах

Большаков Максим Николаевич – солист ансамбля песни и пляски Уральского округа Войск Национальной Гвардии Российской Федерации, преподаватель государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Свердловской области «Свердловское музыкальное училище имени П. И. Чайковского (колледж)» (Екатеринбург)

Варламова Татьяна Петровна – кандидат педагогических наук, профессор Российской государственной специализированной академии искусств (РГСАИ), профессор Московского государственного института культуры (МГИК), заслуженный работник высшей школы РФ (Москва)

Василенко Александр Иванович – старший преподаватель Московского государственного института музыки имени А. Г. Шнитке, лауреат всероссийских и международных конкурсов (Москва)

Горбунова Юлия – администратор ДБФ «АРТ Фестиваль – Роза Ветров», магистр («социально-культурная деятельность»), куратор издательского проекта «Дети и современный мир: вхождение в пространство ценностей культуры. Нравственное здоровье детства в проекции будущего России» (Москва)

Дербенко Евгений Петрович – заслуженный деятель искусств России, член Союза композиторов СССР, почетный гражданин г. Орла

Дубских Татьяна Максимовна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики хореографии Челябинского государственного института культуры, лауреат международных конкурсов (Челябинск)

Есаков Вячеслав Вячеславович – кандидат искусствоведения, доцент кафедры фортепианного искусства Московского государственного института музыки имени А. Г. Шнитке (Москва)

Жилинская Светлана Александровна – заведующая отделением «Сольное и хоровое народное пение» Свердловского областного музыкального училища имени П. И. Чайковского, заслуженный работник культуры РФ (Екатеринбург)

Иванова Людмила Георгиевна – народная артистка России, заслуженный деятель музыкального искусства, руководитель отдела вокального искусства Музыкального училища имени Гнесиных, доцент кафедры сольного пения Российской академии музыки им. Гнесиных, академик Международной академии творчества, член Президиума Международного союза музыкальных деятелей, обладатель золотой медали Н. И. Сац «За выдающийся творческий вклад в развитие искусства» (Москва)

Игнатов Сергей Георгиевич – член Конфедерации музыкантов Франции, член Попечительского совета ДБФ «АРТ Фестиваль – Роза Ветров», дирижер (Москва); кавалер знака «За достижения в культуре РФ»

Калашкова Дагмара Ояровна – профессор, заведующая кафедрой струнно-смычкового искусства Московского государственного института музыки имени Альфреда Шнитке, экс-солистка оркестра Государственного академического Большого театра России, лауреат международных конкурсов (Москва)

Коротеева Светлана Викторовна – профессор кафедры эстрадно-джазового пения Московского гуманитарного университета (МосГУ), художественный руководитель Детского вокального ансамбля «СветАфор», член Попечительского совета ДБФ «АРТ Фестиваль – Роза Ветров» (Москва)

Костина Анна Владимировна – доктор культурологии, доктор философских наук, профессор, директор Института фундаментальных и прикладных исследований Московского гуманитарного университета (МосГУ), заведующая кафедрой философии, культурологии и политологии МосГУ (Москва)

Лазарева Людмила Николаевна – профессор, кандидат педагогических наук, профессор кафедры режиссуры театрализованных представлений и праздников Челябинского государственного института культуры, заслуженный работник культуры РФ, член Попечительского совета ДБФ «АРТ Фестиваль – Роза Ветров» (Челябинск)

Лундстрем Леонид Игоревич – доцент кафедры струнно-смычкового искусства Московского государственного института музыки имени А. Г. Шнитке, руководитель АНО «Творческая мастерская Леонида Лундстрема», лауреат международных конкурсов (Москва)

Мацукевич Ольга Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры менеджмента и технологий социально-культурной деятельности Московского государственного института культуры (Москва)

Мельников Олег Николаевич – профессор, заведующий кафедрой народных инструментов Уфимского государственного института искусств имени З. Г. Исмагилова, заслуженный артист Республики Башкортостан (Уфа, Башкортостан)

Мордасов Александр Алексеевич – профессор, профессор кафедры режиссуры театрализованных представлений и праздников Челябинского государственного института культуры (Челябинск), член Союза театральных деятелей России, заслуженный работник культуры РФ.

Николаева Анэта Викторовна – директор Саратовской областной филармонии имени А. Г. Шнитке, доцент кафедры дирижирования Саратовской государственной консерватории имени Л. В. Собинова, лауреат всероссийских и международных конкурсов (Саратов)

Рябова Наталья Евгеньевна – кандидат педагогических наук, генеральный директор ДБФ «АРТ Фестиваль – Роза Ветров» (Москва)

Рябов Сергей Викторович – маркетолог ДБФ «АРТ Фестиваль – Роза Ветров», член Бюро Президиума Международной федерации *Eurochestries* (Франция), директор Информационно-методического центра поддержки детского творчества (Москва)

Соковицова Светлана Михайловна – доцент кафедры режиссуры театрализованных представлений и праздников Челябинского государственного института культуры, почетный работник высшего профессионального образования (Челябинск)

Солдаткин Владимир Евгеньевич – кандидат культурологии, доцент, заведующий кафедрой режиссуры театрализованных представлений и праздников, заместитель декана по заочному обучению Челябинского государственного института культуры (Челябинск)

Степанов Николай Иванович – профессор кафедры оркестрового дирижирования Московского государственного института культуры, заслуженный работник культуры Российской Федерации (Москва)

Суворов Сергей Анатольевич – заслуженный работник культуры РФ, заместитель директора МБОУ ДО ДШТИ имени А. Калягина, художественный руководитель театра «АзАРТ» (Вятские Поляны, Кировская область)

Толстых Нонна Павловна – доцент кафедры истории и теории исполнительского искусства Московской государственной консерватории имени П. И. Чайковского, кандидат искусствоведения, член Союза композиторов России, член Международной и Всероссийской ассоциаций фортепианных дуэтов (Москва)

Тушков Анатолий Дмитриевич – заслуженный работник культуры РФ, заместитель директора по методической работе МАУ ДО «ДШИ» г. Серова, член федерации фестивалей «Роза Ветров», художественный руководитель концертного хора «Фантазия» (Серов, Свердловская область)

Шершнев Виктор Григорьевич – заслуженный работник культуры Российской Федерации, лауреат и обладатель Гран-при международных хореографических конкурсов; балетмейстер-постановщик Государственного ансамбля «Русский Север», Государственного ансамбля Чувашии, культурной программы 22-х Олимпийских игр; эксперт-хореограф Департамента культуры города Москвы (Москва)

Щеглова Елена Дмитриевна – преподаватель отделения «Дирижирование академическим хором» Государственного музыкально-педагогического института имени М. М. Ипполитова-Иванова, лауреат международных конкурсов (Москва)

