

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»

**Н. Г. Тагильцева
М. Н. Курлапов**

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБЩЕНИЯ
УЧАСТНИКОВ ДЕТСКОГО
МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА**

Монография

Екатеринбург 2022

УДК 785.1
ББК Щ318.13
Т13

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
в качестве *научного* издания (Решение № 15 от 11.04.2022)

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор **Н. И. Кашина**
(ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»)
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой искусств **О. А. Овсянникова**
(ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»)

Тагильцева, Н. Г.

Т13 Теория и практика формирования художественного общения
участников детского музыкального коллектива : монография / Н. Г. Тагильцева,
М. Н. Курлапов ; Уральский государственный педагогический университет. –
Екатеринбург : [б. и.], 2022. – 180 с. – Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-7186-1941-6

Рассматриваются вопросы, связанные с формированием художественно-го общения в детском музыкальном коллективе как необходимого компонента для качественного исполнения музыкальных произведений. Предлагаются теоретические подходы и практика их реализации, выхоленная в методике формирования готовности к художественному общению у участников детского струнного ансамбля. Приводятся примеры различного вида диагностик.

Издание адресовано педагогам, ведущим занятия по предмету ПО.01.УП.02. «Ансамбль», обучающимся по дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программе в области музыкального искусства «Струнные инструменты», предметная область ПО.01. «Музыкальное исполнительство», а также концертмейстерам, работающим со струнными ансамблями для формирования у них готовности к художественному общению.

УДК 785.1
ББК Щ318.13

ISBN 978-5-7186-1941-6

© Тагильцева Н. Г., Курлапов М. Н., 2022
© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА I. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБЩЕНИЕ В МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	9
1.1. Художественное общение как понятие в философии, эстетике и педагогике.....	9
1.2. Готовность к художественному общению в ансамблевом исполнительстве.....	32
1.3. Принципы формирования готовности к художественному общению в ансамблевом исполнительстве.....	48
ГЛАВА II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБЩЕНИЯ.....	61
2.1. Эстетическое восприятие искусства и художественное общение.....	61
2.2. Педагогические условия организации художественного общения у участников детского скрипичного ансамбля.....	75
2.3. Диагностика развитости коммуникативных навыков младших школьников – участников скрипичного ансамбля	80
2.4. Искусство в формировании коммуникативных навыков младших школьников.....	90
2.5. Занятия в ансамбле скрипачей как способ формирования коммуникативных навыков.....	96
ГЛАВА III. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ОБЩЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ В СКРИПИЧНОМ АНСАМБЛЕ.....	102
3.1. Диагностика формирования готовности к художественному общению у участников скрипичного ансамбля (констатирующий этап).....	102
3.2. Методика формирования готовности к художественному общению младших школьников в скрипичном ансамбле.....	122

3.3. Диагностика формирования готовности к художественному общению младших школьников – участников скрипичного ансамбля (итоговый этап).....	140
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	158
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	161

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Кардинальные социокультурные и экономические преобразования, происходящие в нашем обществе, сформировали целый ряд предпосылок, обусловивших необходимость новых подходов в образовании. Одной из таких предпосылок можно считать создание целого ряда образовательных стандартов и федеральных государственных требований для института образования в Российской Федерации.

Согласно заложенным в них метапредметным результатам, у подрастающего поколения необходимо формировать умение слушать собеседника и вести диалог, готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою, излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий и т. д., всего того, что в педагогике и психологии определяется понятием «общение».

Общение в педагогических исследованиях рассматривается как сложный, многоуровневый процесс установления и развития контактов между субъектами. Основу данного процесса составляют потребности субъектов в совместной деятельности, в «выработке единой стратегии действий» (Е. В. Коротаева), которые невозможны без взаимодействия (М. И. Лисина). Взаимодействие рассматривается авторами с разных сторон: как коммуникативный процесс (Т. В. Кудимова); как обмен ценностями (И. А. Колесникова); как триединый процесс коммуникации, интеракции и социальной перцепции (Е. И. Рогов).

В рамках педагогики художественного образования исследованием путей установления взаимодействия между композитором и ребенком занимались Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Л. В. Школяр, художником и зрителем – Т. Г. Русакова, Т. А. Бреусова. Однако аспекты данной проблемы были раскрыты исследователями только в русле уроков предметной области «искусство» в общеобразовательной школе. Но, формирование готовности к общению может, по мнению А. П. Ершовой, В. М. Букатова, Н. М. Аггеевой, Л. А. Баренбойма, О. В. Бочковой, реализоваться не только в рамках общеобразовательных, но и во внеучебных объединениях, в том числе в музыкальных школах, школах искусств, в детских концертных организациях (образцовых коллективах, детских филармониях).

Среди способов и средств формирования взаимодействия выделяются те, которые связаны с художественной деятельностью человека. В самой такой деятельности М. С. Каган выделяет художественное общение, в основе которого лежит диалог, описанный в работах философов М. М. Бахтина и В. С. Библера. Проблемой разработки концепции художественного общения, в опоре на идеи М. С. Кагана, занимались И. А. Джидарьян, В. М. Дианова, Ю. Н. Солонин. Указанные авторы рассматривали художественное общение в общеполитическом аспекте (работы носили фундаментальный характер), описывая его структуру, виды, функции, подчеркивая, что оно невозможно без такого феномена, как взаимодействие.

На необходимость формирования готовности к взаимодействию в русле художественного диалога и художественного общения указывали такие авторы, как Т. Г. Русакова, Л. П. Казанцева, В. Н. Холопова, Н. И. Кашина, Н. Г. Тагильцева, А. М. Чабая. В свою очередь, такие авторы, как Б. М. Неменский, Е. М. Торшилова, А. А. Мелик-Пашаев, подчеркивали, что в искусстве воплощается опыт человеческого отношения к миру. Зритель, воспринимая произведения искусства, вступает во взаимодействие с автором, обмениваясь с ним ценностями и смыслами. Все эти идеи позволяют утверждать, что формы совместного общения и творчества в художественной деятельности имеют наибольший потенциал для формирования художественного общения.

Самым естественным путем формирования художественного общения в детских формах творчества являются совместные занятия сверстников в коллективных видах деятельности, в том числе и музыкальных, и в частности – в ансамбле (*ensemble* – «вместе»). Занятия в ансамбле создают естественную среду для формирования готовности к взаимодействию. С изменением возраста детей, характер и сложность занятий изменяется, но коллективные виды деятельности сопровождают ребенка всю жизнь.

Ансамблевое исполнительство в музыкальном искусстве, как указывают Р. Р. Давидян, Б. К. Караев, Р. К. Хурматуллина, Л. Л. Дедук и др., является промежуточным между коллективным и сольным творчеством. Участие в ансамбле уравнивает личные и коллективно-групповые начала – это позволяет самовыражаться каждому участнику, проявляя свою самость через ощущения целостности и совместности бытия и творчества. Созданный в ансамблевом исполнительстве опыт сольного и коллективного музициро-

вания приводит учащихся к профессиональному росту и способствует успешному вхождению в большие оркестры, где необходимы умения играть сольно, а также выстраивать взаимодействия с другими участниками коллектива, вступая с ними в художественное взаимодействие.

В вопросах развития художественного общения у младших школьников в ансамблевой деятельности есть своя специфика, обусловленная возрастными особенностями детей, уровнем общекультурной развитости, технической подготовленности. Такие авторы, как М. Л. Жулябина, Д. Г. Драгайцева, Д. Д. Благой в своих работах указывают на необходимость формирования художественного общения в процессе коллективного музицирования. Однако, на сегодняшний день комплексных методик для формирования готовности к художественному общению у младших школьников в процессе ансамблевого музицирования не существует. Такие методики существуют для формирования художественного общения у взрослых исполнителей или обучающихся исполнительскому искусству студентов (А. Д. Готлиб, Е. П. Лукьянова, Л. А. Казахватова, Г. Г. Сибирякова).

Цель монографического исследования: представить различные теоретические подходы к решению проблемы формирования художественного общения участников детского музыкального коллектива, а также раскрыть возможности реализации этих подходов в практике работы скрипичного ансамбля.

В первой главе рассматривается понятие «художественное общение», раскрываются возможности его реализации в ансамблевой деятельности, формулируется понятие «художественное общение» применительно к проблеме исследования, а также понятие «готовность к художественному общению», освещен комплекс принципов формирования готовности к художественному общению в ансамблевой деятельности у младших школьников.

Во второй главе рассматриваются различные теоретико-методологические аспекты решения обозначенной проблемы, а также конкретные диагностические практики, способствующие выявлению уровня сформированности художественного общения.

В третьей главе представлено содержание этапов опытно-поисковой работы. В ней раскрывается диагностический инструментарий, используемый на констатирующем и итоговом этапах, а также представлено содержание формирующего этапа, включающего описание методики формирования готовности к художественно-

му общению младших школьников в скрипичном ансамбле, приведены результаты исследования.

Материалы монографии предназначены педагогам, ведущим занятия по предмету ПО.01.УП.02. «Ансамбль», для обучающихся по дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программе в области музыкального искусства «Струнные инструменты», предметная область ПО.01. «Музыкальное исполнительство», концертмейстерам, работающим со струнными ансамблями для формирования художественного общения у участников скрипичного ансамбля младших школьников.

ГЛАВА I. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБЩЕНИЕ В МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В главе рассматривается понятие «художественное общение», раскрываются возможности его реализации в ансамблевой деятельности, формулируется понятие «художественное общение» применительно к проблеме исследования, а также понятие «готовность к художественному общению», освещен комплекс принципов формирования готовности к художественному общению в ансамблевой деятельности у младших школьников.

1.1. Художественное общение как понятие в философии, эстетике и педагогике

Образование на сегодняшний день тесно связано с социокультурной средой, изменения в которой, происходящие под воздействием глобализации, массовой информатизации, межкультурной коммуникации, приводят к отчуждению индивидов друг от друга [75]. Все это свидетельствует о том, что в современной жизни для человека очень важно иметь сформированное умение общаться, благодаря которому возможно сформировать гармоничное отношение к миру, к другим людям, к себе, достигнуть поставленные цели, показать другому человеку свое отношение и чувства к жизни и действительности, а также полноценно жить в обществе. В процессе общения люди обмениваются информацией, воспринимают друг друга и выстраивают отношения. Поэтому общение является важнейшей единицей человеческого бытия.

Общение представляет собой процесс формирования и развития отношений между субъектами, которые принимают активное участие в диалоге. Искусство общения начинает постигаться человеком через работу с педагогом в специально организованной образовательной среде, способствующей гармоничному развитию человека.

Общение является одним из понятий педагогической науки, содержание которого рассматривается по-разному, в соответствии с этим и его определение формулируется по-разному. Так, Т. В. Кудимова рассматривает общение как коммуникативный про-

цесс, выделяя две основные модели общения: учебно-дисциплинарную и личностно ориентированную, которые способствуют формированию и развитию отношений между субъектами, принимающих активное участие в диалоге.

– *учебно-дисциплинарная модель* характеризуется возможностью вооружить учеников знаниями, умениями и навыками под девизом «Делай как я». Для учебно-дисциплинарной модели общения характерным является авторитарный стиль общения, при котором характерными способами общения являются: наставления, запреты, наказания, разъяснения, нотации, требования, угрозы, окрик. Таким образом, тактика такой модели общения заключается в диктатуре или опеке. Ребенок в ней рассматривается лишь как на объект приложения сил воспитательной системы. В итоге, учебно-дисциплинарная модель общения пагубно сказывается на личности ребенка;

– *личностно ориентированная модель общения*, по мнению Т. В. Кудимовой, составляет альтернативу учебно-дисциплинарной модели. Цель личностно ориентированной модели общения заключается в обеспечении чувства психологической защищенности ребенка, формировании доверительного отношения к миру и основы личности, развитие индивидуальности ребенка, формирование позитивного мироощущения [81].

Таким образом, автор рассматривает общение как коммуникацию, осуществляемую в процессе целенаправленной деятельности.

В своих работах И. А. Колесникова подчеркивает, что «отличие общения от коммуникации кроется в разнице соотношения содержательно-информационного (то есть предметного содержания) и ценностного приоритетов» [73, с. 28]. Первостепенным для коммуникации является содержательно-информационный приоритет (коммуникация как информационный накопитель), в свою очередь, первостепенным для общения является ценностный приоритет (то есть общение – это обмен ценностями. При этом, в сущность педагогической коммуникации автор включает три компонента – взаимодействие, отношения, коммуникацию:

– *взаимодействие*. В процессе взаимодействия происходит обмен информацией, паттернами поведения присущими человеку, формирование навыков совместной деятельности, определение своей роли, а также обмен мотивами и корректировка установок, необходимых для успешного педагогического процесса;

– *отношения*. В структуре педагогической коммуникации отношения могут иметь вид субъект-субъектных, субъект-объектных, субъект-объект-субъектных. Эти коммуникативные отношения определяют тип педагогических отношений, которые могут носить авторитарный, гуманитарный, демократичный и т. д. характер;

– *коммуникация*. Такая коммуникация происходит в ходе педагогического взаимодействия. Благодаря ее наличию происходит передача адекватного педагогического содержания и смыслов при помощи различных знаковых систем [73].

С точки зрения педагогики общение рассматривается как сложный, многоуровневый процесс установления и развития контактов между субъектами. Основу данного процесса составляют потребности субъектов в совместной деятельности. Общение содержит в себе не менее трех различных процессов: коммуникация (обмен информацией), интеракция (обмен действиями – т. е. взаимодействие) и социальная перцепция (восприятие и понимание партнера) [71]. С этим взглядом согласен Е. И. Рогов, который дополняет его осуществлением при помощи знаковых средств взаимодействия субъектов, актуализированного потребностью субъектов к совместной деятельности и предназначенное для формирования изменений состояния, поведения и личностных смыслов партнера [130].

С точки зрения общей философии коммуникация (лат. communicatio – передача, сообщение) представляет собой, по определению А. Ю. Бабайцева, «смысловой и идеально-содержательный аспект социального взаимодействия и, одновременно, – одну из основ человеческой жизнедеятельности» [7, с. 36]. По мнению М. С. Кагана: «Коммуникация есть информационная связь субъекта с тем или иным объектом – человеком, животным, машиной. Она выражается в том, что субъект передает некую информацию (знания, идеи, деловые сообщения, фактические сведения, указания, приказания и т. п.), которую получатель должен всего-навсего принять, понять (правильно декодировать), хорошо усвоить и в соответствии с этим поступать. Получатель информации и является в подобных случаях объектом, ибо отправитель на него смотрит как на пассивный (не в энергетическом смысле, а в смысле чисто информационном) приемник, хорошо настроенный, точно и надежно работающий» [59, с. 141].

Анализ литературы позволил выделить тесную связь таких понятий как «коммуникация» и «общение». В то же время авторы описывают различные точки зрения по этой проблеме. Так, по мнению А. А. Брудного, понятие «коммуникация» включает в себя понятие «общение», но является более широким, вследствие отражения взаимосвязи между явлениями, реализующейся в обмене информацией между системами в живой и неживой природе и обществе посредством передачи материальных сигналов [25]. То есть автор говорит, что понятие коммуникация шире общения и включает его. С другой стороны, Г. М. Андреева и Б. Ф. Ломов в своих работах рассматривают коммуникацию как более узкий процесс (выделяя ей роль лишь одной из сторон процесса человеческого общения). Так, процесс общения включает коммуникацию, интеракцию (связанную с взаимодействием людей) и перцепцию (процесс восприятия и оценки людьми друг друга). То есть, коммуникация является единицей коммуникативной стороны в ходе общения.

Анализ работ, касающихся темы исследования, позволил рассмотреть содержание понятия «общение» с различных позиций. Авторы изучают общение как коммуникативный процесс (Т. В. Кудимова); как обмен ценностями (И. А. Колесникова); как триединый процесс коммуникации, интеракции и социальной перцепции (Е. И. Рогов); активное взаимодействие людей (М. И. Лисина).

Коммуникация рассматривается авторами как смысловой и идеально-содержательный аспект социального взаимодействия (А. Ю. Бабайцев), как информационную взаимосвязь субъекта с тем или иным объектом, и между субъектами в процессе их активного взаимодействия (М. С. Каган); как обмен информацией между системами в живой и неживой природе и обществе посредством передачи материальных сигналов (А. А. Брудный); как одну из сторон процесса человеческого общения (Г. М. Андреева, Б. Ф. Ломов, Э. В. Соколов).

Исторически существовало два подхода к соотношению понятий коммуникация общение. Первый отождествляет эти понятия. Так, например, по определению Э. В. Соколова, коммуникация – это «...специфически культурная форма общения, обмен информацией между людьми посредством знаков и символов, при котором информация передается целенаправленно, принимается избирательно, а взаимодействие осуществляется в соответствии с определёнными правилами и нормами» [143, с. 117]. Автор понимает коммуника-

цию как элемент общения. Второй подход связан с их разделением (М. С. Каган). Коммуникация и общение различаются в двух главных отношениях: «общение имеет и практический, материальный, и духовный, информационный, и практически-духовный характер, тогда как коммуникация является чисто информационным процессом – передачей тех или иных сообщений» [58]. Во-вторых, они различаются по характеру самой связи вступающих во взаимодействие систем. *Коммуникация* есть субъект-объектная связь, где субъект передает некую информацию, а объект выступает в качестве пассивного получателя (приемника) информации, который должен ее принять, понять (правильно декодировать), хорошо усвоить и в соответствии с этим действовать. Коммуникация, таким образом, по мнению М. С. Кагана, является процессом однонаправленным. *Общение*, напротив, представляет собой субъект-субъектную связь, при которой «нет отправителя и получателя сообщений – есть собеседники, соучастники общего дела». Таким образом, коммуникация – монологична, общение – диалогично.

Так же, как и общение, взаимодействие является двухсторонним процессом (диалогичным по своей природе). По нашему мнению, коммуникация представляет собой одну из важнейших сторон общения и взаимодействия, способствующая принимать и отправлять информацию с соответствующей смысловой нагрузкой. Таким образом, коммуникация есть в общении и во взаимодействии. Процесс коммуникации – обмен информацией в одну сторону, тогда как процессы общения и взаимодействия осуществляются в обе стороны.

Обращение к категории «взаимодействие» в педагогическом процессе общения является не случайным. В современных исследованиях взаимодействие трактуется как многогранное и многоаспектное понятие, определяющее причинно-следственные связи, имеющее системный характер, обуславливающий развитие. Таким образом, основной характеристикой взаимодействия является активность, проявляющаяся у человека на всех уровнях его организации. Активность субъектов является базисом деятельности и особенно важна в социальном взаимодействии.

Е. В. Коротаева считает, что именно взаимодействия организуют личностное пространство человека. Еще древние философы утверждали: вещь познается только в момент ее связи с другими вещами. Эту мысль можно отнести и к сфере межличностного общения и коммуникации, как части этого общения: характерные лич-

ностные особенности могут проявиться только в результате взаимодействия с другими людьми [77]. В таких взаимодействиях человек может занимать две позиции: позиция активного участника, который влияет на форму и содержание совместной деятельности, и позиция пассивного объекта, зрителя, исполнителя (с позиции пассивного объекта такое взаимодействие носит характер коммуникации).

Организация педагогического процесса без опоры на взаимодействие сторон, участников, субъектов образовательной ситуации – невозможна. Взаимодействие является системообразующим механизмом отечественной системы образования и ясно прослеживается в таких государственных документах: «Закон об образовании», «Федеральная программа развития образования», «Национальная доктрина образования Российской Федерации» и других. Обобщая информацию, можно отметить, что к основным положениям образовательной политики нашего государства относятся: усиление взаимосвязей системы образования и рынка труда; взаимодействие федерального и региональных уровней в становлении единого образовательного пространства России; возрождение и усиление взаимодействия всех сфер образовательной деятельности: воспитательной, учебной, внешкольной и др.; расширение сферы международного сотрудничества с целью создания и укрепления мирового образовательного пространства и т. д. [75]

В опоре на работы Е. В. Коротаевой, М. И. Лисиной, А. Ю. Бабайцева, Г. М. Андреевой, Б. Ф. Ломова и других определяем, что общение – это сложный активный процесс взаимодействия людей, направленный на обмен информацией, смыслами, интересами, отношениями и ценностями.

Выделяют четыре основные функции общения, в соответствии с содержанием:

1. *Инструментальная функция.* Общение здесь выступает в качестве социального механизма управления и передачи информации, которая необходима для исполнения тех или иных действий. Эта функция соответствует коммуникации.

2. *Интегративная функция.* Здесь общение способствует объединению людей на фоне общих интересов.

3. *Функция самовыражения.* В данной функции общение выступает формой взаимопонимания психологического контекста.

4. *Трансляционная функция.* Общение передает конкретные способы деятельности, оценок и т. д.

Среди других функций общения можно выделить:

- *экспрессивная функция*, которая заключается во взаимопонимании переживаний и эмоциональных состояний субъектами;
- *функция социального контроля*, которая способствует формированию регламента поведения и деятельности;
- *функция социализации*. Она заключается в формировании навыков взаимодействия в обществе на основе принятых в обществе норм и правил.

М. И. Лисина предлагает определять общение как активное взаимодействие людей в процессе которого происходит обмен информацией, смыслами, интересами, отношениями и ценностями (коммуникация, перцепция, интеракция) [91].

Исходя из рассмотренных функций общения, представим его структуру, которую можно описать путем выделения в ней трех взаимосвязанных сторон:

1. *Коммуникативная сторона общения*. Она представляет коммуникацию в узком понимании слова. Она строится на обмене информацией между людьми. Философ и культуролог М. С. Каган в свою очередь считает, что коммуникация – это информационный процесс, т. е. передача сообщений [59].

2. *Интерактивная сторона общения*. Заключается в организации взаимодействия между людьми, здесь происходит взаимообмен не только знаниями, идеями, но и действиями.

3. *Перцептивная сторона общения*. Она заключается в восприятии и познании друг друга субъектами общения и установления взаимопонимания на этой основе. Опосредованность этой стороны общения возникает, когда происходит восприятие получаемой информации реципиентом как бы в заочной форме, то есть без непосредственного участия самого адресата.

Естественно, что все эти термины весьма условны. Часто можно встретить употребление других терминов, несущих аналогичный смысл. В реальной действительности ни одна из сторон общения не существует изолированно от двух других, и такие классификации призваны для удобства для анализа общения, и, в частности, для построения системы экспериментальных исследований. Также все вышеперечисленные стороны общения выявляются в малых группах, т. е. в условиях непосредственного контакта между людьми.

В состав любого общения входят отдельные и относительно завершенные элементы, которые называются «актами общения» или «коммуникативными актами» [147].

Рассмотрев трактовку понятия «общение», функции и структуру этого феномена переходим к рассмотрению следующего понятия – «художественное общение». В своей статье Т. А. Бреусова, дает определение: «художественное общение – деятельность особого рода по осуществлению эмоционально-интеллектуальной связи художника и зрителя через опосредствующее звено – художественное произведение, несущее в себе жизненный и художественный опыт автора, информацию о его художественной концепции мира и личности, которая осваивается зрителем через диалог» [24].

В процессе художественного общения со зрителем исполнитель осуществляет, по отношению к нему ряд определенных социальных функции, таких как: развлечение зрителя, его просвещения, способствует получению наслаждения и т. д. Также немаловажной является функция воспитания в широком смысле слова, то есть, в процессе художественного общения происходит духовное обогащение, которое является высшим назначением искусства. Таким образом, исполнитель в ходе своей деятельности удовлетворяет определенные потребности публики и вносит свой вклад в реализацию общих социальных функций музыкального искусства [145]. Одна из этих потребностей, так сказать, лежащая на поверхности – познавательная. Ей соответствует просветительская деятельность исполнителя. Он знакомит публику с ценностями музыкального искусства и вместе с тем с достижениями самого исполнительства [177, с. 15].

Художественное общение изучается с различных ракурсов. В теории *художественной информации* изучается передача художественной информации путем создания художественного текста и его дальнейшем восприятии реципиентом – в этом плане можно связать этот процесс с такой стороной общения, как коммуникация.

Теория *художественной рецепции* занимается изучением художественного восприятия (существенного звена художественного общения), рассматривая психофизические и эстетические механизмы восприятия (идентификация, синестезия, художественная суггестия, эстетическое наслаждение и т. д.).

В *теории понимания*, изучением которой занимается герменевтика, акцент ставится на том, что художественное общение происходит посредством понимания смысла художественного произведе-

ния. Большое внимание уделяется «прочтению» художественного произведения в контексте истории, художественной культуры, социальной реальности и общественного мнения. Такой аспект художественного общения требует понимания: той исторической реальности, которая изображена автором в процессе создания произведения; реальности в которой находится реципиент; автора (его личности); что хотел сказать автор, и что он сказал; смысла художественного текста, и темных мест в нем (их прояснение); духа культуры, запечатленного в тексте, художественной концепции произведения.

Теория ценности, изучаемая аксиологией. В данной теории важным моментом является, что художественное общение в первую очередь включает в себя восприятие ценности художественного произведения, а не только его смысла. Данная теория рассматривает ценность произведения для человечества. Немаловажным здесь является авторская свобода (мастерство) владения техническими средствами и нормами искусства, как свобода воплощения замысла в произведении. На данной теории базируется ценностный анализ произведения [115].

Теория *коммуникации* рассматривает общий процесс художественного общения как взаимодействие через художественное произведение автора (адресанта) и зрителя (адресата). Данная теория говорит, что информация передается односторонне, от автора – к зрителю.

Если в качестве реципиента выступает огромное количество людей, а процесс трансляции художественного произведения осуществляется при помощи таких коммуникативных средств, которые обеспечивают географически (в пространстве) широкую и исторически (во времени) далекую трансляцию, то такой процесс становится объектом изучения *теории массовой коммуникации*.

Художественное общение рассматривается большинством авторов (М. М. Бахтин, И. А. Джидарьян [40], В. М. Дианова, Ю. Н. Солонин и других) как одна из сущностных сторон искусства, как передача социально-накопленного опыта от художника к аудитории, как приобщение людей с помощью искусства к важнейшим общественно-политическим и нравственным ценностям, вовлечение их в сферы художественной культуры [14].

Передача описанного выше опыта осуществляется в процессе создания художником своего произведения. В то же время исполнитель воссоздает авторское произведение, внося в него свой жизнен-

ный опыт, свое искусство и переживание, тем самым произведение приобретает новое звучание, которое воспринимает реципиент. Осуществляемое взаимодействие позволяет реципиенту не только уловить замысел автора, но и, по мнению А. Ф. Еремеева, возвысить его до понимания действительности [46].

Художественное общение и общение в целом, имеет три взаимосвязанные стороны: коммуникативную, интерактивную и перцептивную.

– *коммуникативная сторона*. Коммуникация в художественном общении выступает как многоканальное вневременное взаимодействие искусства и общества. Она «включает в себя взаимную связь не только непосредственно существующих поколений, но и всех когда-либо живших на земле» [45]. В более узком значении коммуникация – это взаимодействие творческой деятельности художника и воспринимающей деятельности личности через художественное произведение, в котором заложены жизненный и художественный опыт автора, культурные ценности, информация о художественной концепции мира автора произведения. В данном аспекте художественное произведение является апогеем творческой деятельности художника;

– *интерактивная сторона*. Художественное общение начинается в момент создания художественного текста с его последующим воздействием на аудиторию. В связи с этим, перед изучением непосредственно художественного общения целесообразно рассмотреть духовные механизмы, которые обеспечивают творческий процесс воплощения замысла и создания произведения.

В своих работах Е. В. Назайкинский отмечает, что понимание структуры и сущности музыкального произведения может быть возможным только с учетом художественной коммуникации, в которой реально происходят такие процессы как творчество, исполнение, восприятие и реализуется акт общения [113]. Также профессор в своих работах полностью раскрывает сущность характеристик коммуникативной и интерактивной составляющей художественного общения. Е. В. Назайкинский исследует композицию как процесс сочинения музыки, отраженный в структуре произведения искусства, определяет целостность пространства художественного общения и напоминает об онтологической амбивалентности искусства – его объектности и субъектности [114].

В завершение творческого процесса происходит создание художественного текста, который в дальнейшем будет воспринят реципиентом. Художественный текст зашифровывается посредством языка данного вида искусства. Таким образом, закодированный текст художника складывается в определенную знаковую систему, которая и составляет текст произведения. В свою очередь В. Н. Агеев говорит, что в момент восприятия художественного текста зрителем происходит расшифровка (декодирование) знаковой системы и восприятие сообщения [2].

Значимость художественного общения заключается в том, что цель художника – не сообщить зрителю какие-то истины и не пытаться поучать его, а включить его в воображаемое общение и, тем самым, приобщить его к своим ценностям (идеалам, нравственным ценностям, эстетическим переживаниям). М. С. Каган очень точно отметил, что художник распахивает перед людьми свою душу, как перед ближайшими друзьями, исповедуется перед ними, искренно и откровенно, и тем самым их воспитывает [82]. А зритель откликается на это своими чувствами, таким образом происходит взаимодействие;

– *перцептивная сторона*. Художественное общение невозможно без эмоционально-эмпатийного взаимодействия субъектов (субъект-субъектное взаимодействие с художественным образом). По мере работы над произведением художественный образ постепенно теряет свою Субъектность. К моменту завершения работы над произведением оно сепарируется от автора и вступает с ним во взаимодействие уже в качестве объекта. Превращаясь в объект, художественное произведение обогащается герменевтически, занимая свое место в контексте истории, художественной культуры и социальной реальности.

В процессе художественного общения автора и зрителя отражается не только художественная картина мира автора, но и цели и задачи создания художественного произведения. Общение автора и реципиента, воспринимающего творческий продукт, чаще не подвергается рефлексии, а реализуется на уровне онтологической потребности.

Таким образом, художественное общение способствует эстетическому развитию вовлеченных в творческий процесс людей, объединенных едиными замыслами и нацеленными на единый результат в виде успеха и саморазвития в творчестве, что так же отмечает

в своих работах Е. М. Торшилова [160]. Благодаря художественному общению люди имеют возможность обмениваться мыслями, приобщаться к опыту, который был накоплен в прошлом, что повышает духовный потенциал и общность человечества.

То, к какой художественной подсистеме культуры принадлежит то или иное произведение-объект, определяется в результате качественного анализа той информации, которая транслируется реципиенту. В процессе художественного общения произведение проявляет те субъектные свойства, которые характерны сознанию конкретного воспринимающего субъекта. Проблема субъект-объекта входит в любую философскую концепцию, присутствует в философии в различных постановках и терминологии. Субъектно-объектные отношения в искусстве стали предметом внимания в XX в. в феноменологической установке эстетики Э. Кассирера, Н. Гартмана [28] и М. Хайдеггера, считавших произведение искусства главным предметом эстетического анализа.

Предваряя рассмотрение видов художественного общения за основу исследования примем, что общение – это, прежде всего, деятельность. Каждая деятельность работает на взаимосвязи с другими ее видами.

Такой вид деятельности как преобразовательная (например, создание произведения или его аранжировка) не может осуществляться без познавательной деятельности (изучение классических произведений, изучение которых базируется на современном понимании произведений), которая, в свою очередь, находит свою основу в ценностно-ориентационных составляющих. А. А. Леонтьев рассматривает искусство как специфический вид человеческого общения. В его работах выявляется отождествление общения и искусства, где искусство обеспечивает цельность и творческое развитие личности путем расширения сферы общения дополняющими его видами [97]. В качестве содержания искусства выступают такие формы общественных отношений, как личные интересы, переживания, потребности. Именно в процессе общения происходит обмен личностными смыслами, наполнение которых происходит благодаря искусству.

Искусство берет свое начало там, где для восприятия и чувствования находятся объективно значимые формы. Чтобы сохранить переживание чувства, необходимо сохранить саму ситуацию общения с искусством, то есть заставить человека самого творить переживание, «перебросить мостик» от того, кто создает пережива-

ние, к тому, кто воспринимает искусство. Таким образом, включая зрителя во взаимодействие, в процессе восприятия предмета искусства, наполняется внутренний мир человека, преобразует его и корректирует процесс внутреннего диалога.

По мнению М. С. Каган, в художественном общении взаимодействие осуществляется через обращение художника к зрителю, его эмоциям и чувствам посредством своих произведений. С другой стороны, художник является воображаемым партнером для человека, обращаясь через свое произведение. Автор описывает вид общения воображаемых партнеров (художественных персонажей). В таком общении все субъекты являются воображаемыми участниками взаимоотношения.

Музыка, живопись, поэзия, архитектура являются величайшими образцами общения через искусство разных поколений, культур и эпох. Важной отличительной чертой художественного общения является наличие художественного образа, который выступает в роли посредника-проводника. Он является особым типом партнера: нереальный, воображаемый или, по определению М. С. Кагана [58], иллюзорный (живой или неживой объект нашего внимания, с которым реципиент вступает в беседу, субъективирует, одухотворяет его). Таким образом, между художником и зрителем, слушателем строится ментальный диалог. Особым типом воображаемого партнера для реципиентов является автор того или иного произведения искусства.

Для понимания специфики художественного общения необходимо выделить психологические функции искусства, которое имеет дело со сторонами жизни, неподдающимися непосредственной вербализации. В искусстве существуют такие объекты, которые характерны только ему – это «идеальные объекты» («квазиобъекты»). Для того, чтобы овладеть тем, что заключено в квазиобъекте, для реципиента, воспринимающего искусство, необходимо наличие навыков деятельности, которая будет адекватна квазиобъекту.

В искусствоведении и эстетике Ю. Б. Борева [21] и Е. В. Назайкинского, определяется диалогичность полноценного художественного общения, протекающего на базе эстетико-психологического межличностного, межсубъектного контакта автора с произведением искусства, художников в со-творческом процессе, искусства и реципиента в расширенной или суженной модификации. Таким образом, искусство и общение – это две взаимоперекликающиеся системы, в

месте пересечения которых находится художественное общение [180].

Автор – определяющий субъект деятельности, направленной на создание художественной ценности, которая, в свою очередь, служит средством духовного общения [20]. Автор получает стимулы от внешнего мира. Здесь немаловажную роль играет полифоничность отношений, в которые вступает автор, находясь в творческом процессе. Разнообразие средств общения и множественность его творческого процесса определяют круг решаемых их проблем. Мотивом творчества, помимо субъективно-личностного самовыражения, может быть ясно осознаваемая и формулируемая автором потребность общения: «Хочу, чтобы музыка моя распространялась...», «Опера и только опера делает нас достойным широких масс слушателей», – пишет П. И. Чайковский; «Хочу, чтоб звук выражал слово, хочу правды», – А. С. Даргомыжский [113].

В момент преодоления хаотичности и случайности переживания, художник выделяет, укрупняет зерно художественно-образной мысли. Большое значение при этом уделяется специфической избирательности восприятия автора: его восприятие мира (начальный этап художественного общения) помогает реципиенту выделить конкретные объекты в произведении, содержащие элементы художественности [16].

Построение образа автора на основе восприятия художественного произведения является двунаправленным процессом, построенным на взаимодействии двух сторон. В произведении образ автора создается на основе структуры объекта, который был создан конкретной личностью – с одной стороны. В то же время, с другой стороны, образ автора может быть создан только тем, кто обратился к данному произведению, находясь в области его восприятия. В процессе восприятия произведения реципиент, должен увидеть модель мира автора, с одной стороны, а с другой – оценить эту модель, сопоставляя со своей собственной. М. М. Бахтин трактует такое взаимодействие как «сотворчество понимающих» – специфический диалог, опосредованный художественным текстом. Продолжая его идею, ученые говорят о возможностях трактовки мира в целом как текста, подлежащего расшифровке. М. Н. Бакланова акцентирует внимание на исследованное А. Н. Соколовым содержание понятия «образ автора», которое он описывает как важную категорию текста [142]. В любом литературном произведении можно встретить образ

автора, который иногда может быть представлен лишь в форме выражения авторской личности в произведении (авторской «призмой», через которую происходит преломление изображаемого через позицию автора). В какой бы форме не был представлен автор в произведении, несомненно, что образ автора или авторская личность являются одним из важнейших и определяющих «компонентов» художественного произведения». Б. О. Корман определяет автора как «субъект – “носитель сознания”, выражением которого является все произведение или совокупность произведений» [74, с. 46]. В понимании Б. О. Кормана происходит отделение автора от «автора как реального человека» и в результате такого отделения автор становится «воссозданным воспринимающим человеком».

Связь между видами деятельности опосредуется и порождается общением. Общение представляет собой процесс развития и становления отношений между субъектами, которые активно участвуют в диалоге во взаимодействии.

Общение может иметь различный характер: практический (материальный), духовный, информационный и практически-духовный. В процессе общения происходит циркуляция информации между партнерами и, поскольку они равно активны, процесс общения имеет двунаправленный характер [59]. Общение всегда осуществляется между субъектами, хотя, в отдельных случаях и между субъектом и объектом (когда в произведении искусства воплощены чьи-то идеи, чье-то творчество. Даже в народных песнях, которые переходят из поколения в поколение чьи-то чувства, чьи-то переживания). Для определения видов художественного общения примем положение, что субъектами этого общения являются авторы произведения, зрители.

В качестве видов художественного общения рассмотрим:

– реальное (субъект-субъект о произведении). Существенной гранью построения художественного мира произведения является соотносительность и смена носителей речи, а также ракурсов видения ими окружающих и самих себя. Соотносительность носителей речи и их сознаний составляет субъектную организацию произведения.

Процесс художественного общения происходит между автором и зрителем (В. Е. Семенов, С. Х. Раппопорт, А. Базен, Ю. М. Лотман [94], М. М. Бахтин). В момент создания произведения автор вкладывает в него свои мысли, идеи и чувства. Взаимодействие между автором и зрителем считается удавшейся, если зритель правильно

расшифровал посыл, который вложил в произведение автор. Таким образом, художественное общение происходит между произведением и зрителем. В таком субъект-субъектном общении зритель и произведение занимают активную позицию и вступают во взаимодействие как равные. Произведение содержит в себе зашифрованные знаки, зритель же, принимая попытки к актуализации в себе идеального зрителя, пытается эти знаки интерпретировать. На протяжении своего диалога, зритель и произведение изменяют свои статусы. На первом этапе произведение – адресант, предлагающий объективные значения, которые раскрываются при помощи средств художественной выразительности: звук, цвет, ракурс, свет и так далее. Зритель же на этом этапе расшифровывает эти знаки, на бессознательном уровне воспринимая то, что было заложено на этапе первичной коммуникации (между автором и художественным материалом). На втором этапе происходит наполнение знаков индивидуальными значениями со стороны зрителя. На третьем этапе взаимодействия произведение и зритель приходят к соавторству, появляется символическое значение произведения, происходит раскрытие личностных смыслов. Как результат, происходит формирование собственной интерпретации и лучшее понимание идеи произведения [124].

В своем диссертационном исследовании «Знаковые аспекты искусства и художественное восприятие» Н. Н. Кирсанова отмечает, что между произведением и зрителем создаются диалогические отношения, но при этом субъектом знаковой деятельности является художник. В этом случае, художественное произведение является средством осуществления контакта реципиента и автора, так как, по мнению данного исследователя, автор создает произведение «для восприятия». Н. Н. Кирсанова утверждает, что адекватность прочтения знака обеспечивается общностью «художественного мышления» автора и зрителя. Роль зрителя-участника ограничивается познанием и оценкой познанного, а также «удовлетворением собственных художественных потребностей», природу которых исследователь не раскрывает [70];

– реальное (субъект-субъект – в процессе исполнения музыки), что является процессуальным видом искусства, создаваемый во времени. По мнению И. В. Арановской, природа «художественного эффекта», обусловленная активным воздействием музыкального искусства на человека, во многом определяет специфику взаимосвя-

зи психических процессов и смысловой сферы личности в условиях художественного общения. Если смотреть на музыкальное произведение как на текст культуры, то его адекватное восприятие – это прочтение текста с позиций музыкально-языковых, стилистических, жанровых и духовно-ценностных принципов культуры [5]. В. В. Медушевский считает, что на степень адекватности свойственного для личности восприятия напрямую зависит от полноты полученного ей опыта музыкальной и общей культуры [104].

Музыкальное восприятие – это процесс самовосприятия как становления во времени. Субъект получает опыт через рефлексирование в процессе интенционального (внутреннего) акта переживания «музыки себя». Это создает условия для самовосприятия непосредственной «очевидности» единства важной для субъекта истины и сущности данного момента, которое не является плодом рассуждения, вывода или рационального познания. Такой механизм описан А. Ф. Лосевым как внутреннее беспокойство, которое зритель ощущает по причине восприятия музыки не как чего-то постоянного и устойчивого, а – кратковременного. Это волнение отражает возникновение самого прекрасного образа, и в то же время – его исчезновение [93].

По мнению Ю. И. Сыроежиной, восприятие музыки – это форма самовыражения, которая не зависит от того, какие задачи стоят в процессе осуществления музыкальной деятельности сочинителем, слушателем или исполнителем, в которой ведущих критерий – индивидуальные субъективные предпочтения [149].

Внутренняя форма музыкального искусства сначала кристаллизуется в воображении композитора, затем она приобретает предметность в музыкальном произведении и в конце воссоздается в ходе восприятия музыкального произведения в воображении слушателя. Это значит, что музыкальный художественный образ существует лишь в субъективной реальности идеального мира, в музыкальном произведении он получает реальное материальное воплощение, которое необходимо для отделения его от сознания творца и получения возможности вступления в художественное общение с ним [30];

– нереальное (проявляемый в диаде автор – реципиент). По мнению Г. А. Карцевой и С. В. Карцева процесс создания художественного образа достаточно сложен, что проявляется в осмысливании исполнителем объективной основы произведения, субъекти-

вации в его сознании художественного замысла автора и рождение нового образа, а затем объективации в процессе создания своего произведения с помощью исполнения [66]. В момент восприятия художественного произведения точка зрения воспринимающего колеблется между художественной позицией созерцателя и созерцаемого. Таким образом, на характер художественного восприятия влияет не только само художественное произведение, но и особенности реципиента. Художественное восприятие переводит художественное произведение в факт сознания реципиента.

В результате восприятия опыт великих художников и их отношение к жизни, их концепция мира, их мирозерцание, которые свернуты в произведении, трансплантируются художественным восприятием в сознание зрителя и в той или иной степени становятся содержанием его сознания и его внутренними ориентирами отношения к действительности [16].

Т. В. Русакова описывает общение с искусством как сложное интеллектуально-эмоциональное взаимодействие автора произведения и зрителя, которое требует от него специальной подготовленности и художественной грамотности, которая позволяет воспринимать содержание художественного произведения, заложенное автором, видеть художественную позицию, понимать и осмысливать мироотношение и мировосприятие автора. Степень воздействия искусства (как нравственного, так и воспитательного) зависит от уровня развития умений художественного восприятия произведений, умения общаться с ним. Эти умения проявляются как на осознанном, так и не осознаваемом уровне и определяют сформированность специфических навыков художественного освоения действительности [133].

По мнению М. С. Кагана, в художественном общении взаимодействие осуществляется через обращение художника к зрителю, его эмоциям и чувствам посредством своих произведений. С другой стороны, художник является воображаемым партнером для человека, обращаясь через свое произведение [58]. Так автор в своих работах описывает общение воображаемых партнеров (художественных персонажей), в котором все субъекты являются воображаемыми участниками взаимоотношения.

По мнению Т. В. Русаковой, художественное общение включает в себя следующие **виды**:

1) *внутриличностный диалог* человека с самим собой (внутренний диалог со вторым «Я»);

2) *межличностный диалог* – обсуждение искусства и все, что его касается с учителем, с одноклассниками. Именно обсуждение способствует формированию понимания уникальности каждой личности, ее мыслительной деятельности, высказываний. Общение детей между собой и с учителем по поводу искусства формирует у них коммуникативные способности обмениваться содержательной информацией, уважать мнения других и учиться взаимопониманию. Внешний диалог можно разделить на следующие виды:

– диалог с «квазисубъектом» (с художником или героем произведения);

– диалог с «квазиобъектом» (с произведением искусства в целом, его смысловым содержанием).

Внутренний диалог представлен в форме индивидуально-личностного процесса, который позволяет воспринимающему произведение искусства человеку, понимать суть идеи картины и ее эмоциональное содержание; производить осмысление значений конкретного произведения для своего внутреннего развития и совершенствования. Таким образом, развитие внутреннего диалога провоцирует интенсивное развитие духовности и становление убеждений нравственно развитой личности.

По мнению В. М. Диановой, автор вступает в своеобразный диалог с будущим (но пока иллюзорным «идеальным» зрителем) уже в период создания художественного произведения. Ориентируясь на «идеального» зрителя, каждый автор закладывает и программирует в структуру своего произведения конкретный способ для его восприятия. Тем самым автор как бы «раскрывает» произведение навстречу зрителю соответствующим образом и, тем самым, отводит ему определенную позицию в системе «автор - произведение - воспринимающий».

Художественное произведение до момента его восприятия публикой, представляет из себя лишь «возможность», а не «действительность художественного произведения». Действительность произведения искусства приобретает в момент эстетического восприятия; реципиент, воспринимающий художественное произведение является интерпретатором этого произведения, вступившим в диалог с его автором. Поэтому общение, которое предполагает ав-

тор в процессе создания художественного произведения, должно быть актуализовано в процессе его восприятия.

В.М. Дианова отмечает, существование активного (реального) автора произведения – «автор, совершающий процесс реализации творческого замысла, и вымышленного автора (тот зритель, которого предполагал автор в качестве «идеального»)» [41, с. 90-94].

Таким образом, процесс художественного общения происходит в сознании автора, приобретая форму мысленного (внутреннего) диалога.

Зритель, в свою очередь, в процессе восприятия формирует мысленный образ автора. Когда воспринимающий ставит себя на место автора произведения, он воспитывает в себе эмпатию, сопереживание и сочувствование, испытывая те же эмоции, что и другой человек, принимая для себя образцы поведения. В процессе общения с произведениями авторов, исполнитель учится анализировать состояние мира, чувствовать единство с миром и ответственность за него. В процессе восприятия художественного произведения участник ансамбля приобретает положительные примеры и образцы действий и поступков, которые соответствуют идеалам красоты, добра, истины.

Диалог с квазисубъектом позволяет реципиенту соприкасаться с жизненным опытом автора, его мировосприятием и системой его ценностей. Так как общение с автором произведения опосредованно другой личностью, воспринимающие должны уметь понимать внутреннее эмоциональное состояние автора, которое последний выражает невербальными средствами.

Но на сколько бы сильной не была степень объединения мыслей и чувств реципиента с мыслями и чувствами автора, зритель остается самим собой, той особой и неповторимой, отличающейся от других людей личностью. В сознании реципиента одновременно существует как бы два сознания — его собственное и сознание художника, выступающее в качестве «другого я». Таким образом происходит сосуществование двух «я»: собственное «я» воспринимающего и «другое я», как образ художника, как новый «мир», открытый зрителем.

В результате сосуществования двух «я» зрителя, восприятие искусства происходит в форме мысленного (внутреннего) диалога, который основывается на внутренней речи. Внутренняя речь имеет короткий и сокращенный характер (состоит из «чистых» значений),

является «немой» и «молчаливой», таким образом, отличаясь от внешней (звучащей) речи.

Если воспроизводить внутреннюю речь, переводя ее на внешне-языковую речь, то она будет носить фрагментарный и неполный характер. Из этого следует, что и диалог, который ведется посредством внутренней речи, значительно отличается по своей структуре от диалога, который происходит посредством внешней речи. В процессе такого взаимодействия изменяются оба партнера, перестраивая свою ментальность, мыслительную деятельность и свое сознание.

Структура внутреннего диалога не имеет четкого разграничения партнеров, участвующих в общении. Это связано с тем, что одно сознание содержит в себе два «я», и мышление одного субъекта происходит попеременно от имени «я» и от имени «другого я». Но в то же время важной чертой мысленного диалога является то, что эти два «я» не сливаются друг с другом в процессе общения, иначе, это будет препятствовать осуществлению диалога, и он перерастет в монолог воспринимающего с самим собой [16].

В связи с этим, воспринимающему субъекту необходимо почувствовать и понять «другое сознание», и отнестись к нему как к собеседнику, со стороны. При построении такого диалога конкретным является не только собственное «я» зрителя, но и автор, как «другое я», становится для него конкретным.

При этом авторское «я», которое было заложено в процессе творчества самим автором, не тождественно «авторскому я», которое было создано зрителем. Так авторское «я» в процессе творчества является единичным (конкретным), но, воспринимаясь зрителями, оно множится в зависимости от их количества. Таким образом формируется множество различных образов авторов, которые сложились в различных индивидуальных сознаниях.

Так, по мнению М.С. Кагана: «общение представляет собой такую деятельность субъекта, которая устремлена к другому субъекту как к активному, сознательному и самосознательному, свободно целеполагающему и свободно избирающему способы своих действий уникальному существу, короче говоря – как к равному, как к партнеру, а не пассивному объекту» [57, с. 90]. Автор выделяет несколько видов общения:

1) общение реального субъекта с реальным партнером. Данный вид общения может протекать в нескольких формах:

– *практическое общение людей, происходящее в процессе материального сотрудничества*. В результате такого взаимодействия субъект сопоставляет свое собственное поведение и поведение других (к таким видам взаимодействия можно отнести коллективный труд, воспроизводство человеческого рода и т. п.). Такое практическое общение перерастает в духовное общение. В результате которого формируется межсубъектная эмоционально-интеллектуальная взаимосвязь. Именно появление такой взаимосвязи является внутренней потребностью и ценностью человеческого бытия;

– *представительское общение*. В процесс данного взаимодействия вступают индивиды – представители различных социальных групп;

– *групповое общение*. В этом виде общения взаимодействие между субъектами представлено в виде организованного множества индивидов, представляющих определенные группы;

– *диалог культур (общение культур)*. В результате такого общения, происходит накопление общечеловеческих ценностей [59].

Г. Л. Ачкасова в своих работах описывает общение реального субъекта с субъективизированным объектом как общение с иллюзорным партнером, выделенное М. С. Каганом [7]. Такой тип общения описывается между человеком и животными, где животное представлено не только объектом познавательной или преобразовательной деятельности, но в то же время происходит его субъективизация и одухотворение, в процессе приписывания ему человеческих свойств. Такой же вид общения наблюдается в процессе взаимодействия человека с природой, когда происходит «очеловечивание» окружающей среды. В таких случаях можно говорить об иллюзорном партнере общения, которое является возможным и в процессе художественного общения;

2) общение реального субъекта с воображаемым партнером (квазисубъектом). Такое общение, по мнению М. С. Кагана, имеет несколько форм:

– *самообщение*, предполагающее самопознание и самооценку своего собственного «Я». Такое общение проходит в форме внутреннего диалога, который может носить два противоположных характера: отрицательный (если в его результате появляется психологический конфликт); и положительный (если в результате внутреннего диалога появляется возможность произвести оценивание самого себя);

– *воображаемый партнер – автор*. При таком общении воображаемым партнером является для человека автор, обращающийся к слушателям, зрителям и читателям через свое произведение. Так, Леонардо да Винчи описывал значение передачу состояния души человека через изображение позы рук. Для того, чтобы зритель смог понять состояние художника, он зрительно исследует линии рук и погружается в авторское понимание рисунка [139]. Также и в рисунке произведения, который создается под управлением дирижера, до зрителя доносится интерпретация музыкального сочинения, которое зритель воспринимает, что обеспечивает успех всего концерта [68].

Такое художественное квазиобщение должно провоцировать появления эмпатии и переживания у реального субъекта.

Художественное квазиобщение может быть положено в основу общения с божествами и мифологическими героями. Субъект, в процессе обращения к божеству (воображаемому партнеру), способному его услышать, излагает ему свои мысли и желания, рассчитывая на понимание и помощь. На основе этого М. С. Каган отмечает, что молитва – это не монолог субъекта, так как в субъективной реальности человека (в той, которую он создает сам) молитва превращается в диалог субъекта и того незримого собеседника, к которому он обращается;

3) общение воображаемых партнеров (художественных персонажей). В таком общении все его субъекты – воображаемые участники взаимоотношений. Описывая этот вид общения, М. С. Каган говорит о том, что искусство является способом моделирования самого общения. Например, моделирование, представленное в виде сценического искусства, позволяет через его призму познавать суть реального общения между людьми.

Вместе с выделением видов художественного общения в своих работах М. С. Каган указывает на необходимость взаимосвязи видов деятельности, образующих суть художественного общения.

Общение с нереальными субъектами того или иного музыкального или художественного произведения М. С. Каган называет квази-общение [59].

Вычленение, означивание и понимание интонационного зерна произведения позволяет найти субъекта, по мнению В. В. Медушевского, интонация в музыке не может быть «ничейной», она всегда является выражением определенной эмоции и мысли того или иного

субъекта: автора, героя, лирического героя. Но, только определение ребенком субъекта интонации не приведет его к диалогу с этим квази-субъектом, а, значит, не введет его в процесс художественного общения. Следующим шагом должно быть принятие или, может быть, даже отрицание отношения этого квази-субъекта к тому или иному явлению, выраженному на языке музыки [103]. Следует отметить, что позиция «Я как другой», достигаемая путем идентификации с этим другим, является, по мнению А. А. Мелик-Пашаева и З. Н. Новлянской, показателем эстетического (художественного) восприятия человеком мира [173], также Б. М. Неменский указывает на искусство как на незаменимый способ познания освоения действительности, саморазвития личности и общества в целом.

Таким образом, художественное общение является взаимодействием различных субъектов и имеет следующие виды: реальное (субъект-субъектное общение участников ансамбля в процессе размышления о музыкальном произведении и в процессе исполнения музыкального произведения) и «квази» взаимодействие (субъект-субъектное общение участников ансамбля с автором произведения в процессе воссоздания его авторской концепции при подготовке произведения к концертному исполнению).

1.2. Готовность к художественному общению в ансамблевом исполнительстве

В педагогике музыкального образования ряд авторов обращают внимание на художественное общение и на необходимость его формирования у школьников разных возрастов. Так, Д. Б. Кабалевский, Н. Л. Гродзенская, Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева и Л. В. Школяр описывали, что художественное общение осуществляется в процессе обсуждения какого-либо музыкального произведения, мотивирующего их на исполнение [156]. В работах Д. Б. Кабалевского при описании метода рассуждения о музыке встречаются такие идеи, которые связаны с позицией автора-композитора музыкального произведения, с пониманием и трактовкой школьника того или иного музыкального произведения, что, по сути, связано с художественным общением.

Вышеуказанные авторы рассматривали виды художественного общения в процессе деятельности восприятия и размышления школьников о музыке. Однако в педагогической литературе имеют-

ся работы, в которых процесс художественного общения рассматривался авторами и в других видах деятельности, в частности, в исполнительстве. И. А. Мусин, М. Л. Жулябина в своих работах описывают возможности взаимодействия дирижера и участников коллектива в процессе исполнительской и репетиционной деятельности. Н. Г. Тагильцева и Н. И. Кашина [67] указывают на необходимость взаимодействия участников инструментального и хорового коллективов.

А. Д. Готлиб рассматривал вопросы выработки единого музыкального образа произведения в рамках ансамбля при участии нескольких исполнителей. Именно их музыкальный кругозор, богатство воображения, эмоциональная отзывчивость, исполнительская гибкость каждого ансамблиста в совокупности образуют единую образно-звуковую палитру музыкального произведения. В то же время, индивидуальность каждого исполнителя реализуется в определенных вариантах творческого решения конкретной задачи, что, в совокупности, образует единение всех исполнителей в их художественной позиции [37]. Однако такое исполнительство требует умения непосредственного общения ансамблистов в процессе инструментального или вокального исполнения.

Ансамблевое исполнительство произведения является лучшей формой взаимодействия исполнителей, что приносит им «осознанную радость совместной творческой деятельности» [61, с. 215].

Игра в ансамбле воспитывает в учащихся музыкальную культуру, эрудицию и образованность, что способствует увеличению уровня восприятия музыкального произведения и пониманию дирижерского жеста и того, что хотел сказать автор произведения (его замысел). Именно в многогранном процессе художественного общения происходит становление талантливых музыкантов, которые учатся понимать не только субъективное отражение замысла автора, но и вносят свою лепту в общую картину звучания музыкального произведения, вступают в сотворчество с автором.

На сегодняшний день ансамблевое искусство активно развивается, что способствует духовному, эмоциональному и интеллектуальному объединению музыкантов. По мнению историков, это обусловлено значением социальной роли, которую выполняет в современности ансамблевое исполнительство, которое способствует созданию творческого, психологически комфортного коллектива,

включающего в свой состав исполнителей как разных специальностей, так и разных особенностей личности.

Игра в ансамбле расширяет музыкальный кругозор у детей, помогает развивать важные качества: умение слушать не только себя во время игры, но и других участников коллектива и их партии, умение исполнять не только ведущий голос, но и подголоски (вторые и третьи партии), аккомпанируя главному голосу. Также это способствует развитию понимания невербальных жестов других участников коллектива и дирижера, корректному исполнению агогики, цезур и штрихов. Умение играть разные партии в ансамбле учат понимать и слушать музыку, выделять из партии тему, второстепенные голоса и аккомпанемент. Для игры в ансамбле необходим является умение передавать мелодию из голоса в голос своим партнерам, не разрывая при этом музыкальную ткань, это требует сформированности художественного общения в процессе исполнения. Все это стимулирует развитие слаженности, что способствует взаимодействию с автором: пониманию первоначального замысла автора, идеи произведения.

Таким образом, занимаясь в ансамбле, учащиеся вступают во взаимодействие друг с другом, дирижером и автором исполняемых ими произведений. В ансамблевом исполнительстве осуществляется художественное общение:

1) диалог с «квазисубъектом»: между композитором и исполнителем (квази-общение), которое носит опосредованный характер и выражается в субъективном понимании последним того произведения, которое он исполняет, и происходит в процессе работы над произведением. Именно улавливание настроения автора, его намерение что-то передать зрителю и является важнейшим в исполнительском искусстве музыканта. В свою очередь, ансамблисты добавляют в интерпретацию автора собственные нюансы (мысли, чувства и образы), выступая посредником между автором и слушателями. Такое понимание, в любом случае, будет преломлено через личный опыт исполнителя, его настроение, его готовность к сотрудничеству с дирижером и другими участниками ансамбля. Но готовность в совместной деятельности передать все, что заложил в свое произведение автор является важнейшим условием успешности звучания произведения. Тем самым, вплетение субъективного понимания в общий замысел автора является важ-

нейшим условием поддержания внутреннего диалога между композитором и исполнителем;

2) межличностное художественное общение, которое происходит в процессе исполнения вносит свои специфические особенности в процесс создания исполнения конкретного художественного произведения, что очень важно для восприятия слушателем. Оно представлено двумя подвидами:

а) общение между самими детьми (по поводу произведения), их слаженности при исполнении и понимании характера произведения, который автор выразил как результат своего творчества. Если в ансамбле объединяются дети разные по темпераменту, то один другого может уравнивать. Такая гармония межличностного взаимодействия очень важна и должна пониматься дирижером для выстраивания общей картины ансамблевого исполнения и самореализации музыкантов как условия самосовершенствования не только как исполнителя, но и как просто человека. Или там, где уровень подготовки разный, менее умелый будет подтягиваться до партнёра. Часто эффект от таких «союзов» имеет положительные результаты: вялый, малоинициативный преобразуется, у него появляется интерес к работе. Поэтому, организуя ансамбль, надо руководствоваться индивидуальными качествами каждого ученика- участника ансамбля, которые дополняли бы друг друга. Такое взаимодополнение расширит исполнительские способности будущего ансамбля и будет способствовать повышению техники исполнительского искусства;

б) общение между дирижером и ребенком (художественное общение в процессе исполнения), что выражается в способности дирижера донести идею произведения и особенности его исполнения до каждого музыканта, а, с другой стороны, способности отразить каждым исполнителем того, что требуется. В этом случае, уже дирижер будет выступать интерпретатором-воссоздателем авторской идеи и включать в процесс художественного общения самих участников ансамбля;

3) внутренний диалог по поводу произведения, которое в ансамблевой деятельности должно осуществляться в процессе разбора нового произведения. Дирижер-руководитель представляет новое произведение. Рассказывает о трудностях, с которыми могут столкнуться ребята, о эпохе, когда было создано произведение. Таким образом, дирижер выступает посредником между автором и детьми, донося до них картину мира автора, его замысел и намерения. Ини-

цируя познавательную активность и, как следствие, внутренний диалог по поводу произведения. Дети начинают проникать и познавать замысел автора, что в конечном итоге приводит детей к общему пониманию поставленной руководителем задачи.

В деятельности любого ансамбля авторы описывают различные его аспекты, так, И. И. Польская описывает взаимодействие участников ансамбля через следующие аспекты:

- социокультурный (ансамбль как форма социальности);
- коммуникативно-психологический (ансамбль как способ совместного персонифицированного общения и взаимодействия). Данный аспект взаимодействия участников ансамбля соответствует указанному выше межличностному виду художественного общения;
- этико-эстетический (ансамбль как форма личностной и художественной гармонии), что соотносится с таким видом художественного общения как «внутриличностный диалог».

И. И. Польская говорит о форме персонифицированного общения и взаимодействия между исполнителем и дирижером, и между исполнителями, как в процессе репетиций, так и во время исполнения, что позволяет определить степень сформированности художественного общения. Если рассмотреть выделенные автором аспекты, то они в совокупности формируют такую форму музицирования, как ансамбль, ввиду того что «ансамбль – это особое согласованное взаимодействие, которое обусловлено внутренними предпосылками совместимости элементов, которые составляют музыкальное целое и характеризуют слаженную работу их сочетания и осуществляющееся как одномоментно, так и процессуально» [125]. Тем самым игра в ансамбле является сложным процессом художественного общения: между участниками в процессе репетиционной работы и исполнения, между дирижером и участниками как в процессе репетиций, так и в процессе исполнения произведений, между автором и всеми участниками в процессе воссоздания его авторской интерпретации [125].

Т. В. Воскресенская, в своих трудах по проблеме взаимодействия участников ансамбля, рассматривает ее с позиций системного подхода. «Система взаимодействия партнеров ансамбля является принципиально многомерной системой вариантно-подвижных связей и закономерностей, обусловленных многоуровневостью художественно-пространственной природы первоисточника» [29]. Здесь автор показывает взаимодействие (общение) с позиции взаимодей-

ствия участников ансамбля и общения их с произведением искусства. Т. И. Карнаухова дополняет мнение Т. В. Воскресенской, подчеркивая то, что каждый исполнитель, вступая во взаимодействия с другими, формирует новую систему, имеющую сложную организацию, и в которой появляются новые качества, не наблюдающиеся при сольном исполнительстве [65]. Эти новые качества могут являться новой интерпретацией позиции автора, которая появляется вслед за получением авторского воззрения (авторской концепции произведения).

По мнению Р. К. Хурматуллиной, ансамблевое музицирование обладает огромными развивающими возможностями, которые учат слушать партнера (и это слышание другого и ответ ему является процессом взаимодействия исполнителей), учит музыкальному мышлению: это искусство вести диалог с партнером, т. е. понимать друг друга, уметь вовремя подавать реплики и вовремя уступать или вовремя объединяться в зависимости от содержания музыкального произведения [174]. С тем, что игра в ансамбле несет в себе развивающий потенциал, согласны такие исследователи, как Р. Р. Давидян [38], Б. К. Караев [63], Л. Л. Дедук подчеркивая, что эта особенность обусловлена в том числе тем, что ансамблевые формы музицирования являются промежуточными между сольными и коллективными.

Игра в ансамбле отличается тем, что индивидуальное восприятие содержания музыкального произведения каждого из исполнителей должно соответствовать общепринятой концепции интерпретации авторского замысла. В то же время каждое индивидуальное «я» исполнителя привносит в диалог автор-исполнитель в ансамбле свои нюансы. Поэтому выбор средств музыкальной выразительности, необходимых для раскрытия художественного образа произведения, осуществляется в процессе межличностного общения участников ансамбля, которое обогащает творческую фантазию музыкантов, развивает воображение и ассоциативное мышление. То есть, на основе уже имеющихся знаний и исполнительского опыта каждого из музыкантов происходит совместный выбор новых способов решения творческих задач, формируются такие личностные качества как креативность, сообразительность, прогностичность. Такой «выход» на диалог с автором, с другими участниками ансамбля, с дирижером возможен, когда у исполнителей сформировано художественное общение в исполнении музыкального произведения.

Уже цитированный нами в работе автор – А. Д. Готлиб рассматривал вопросы выработки единого музыкального образа произведения в рамках ансамбля при участии нескольких исполнителей, где их музыкальный кругозор, богатство воображения, эмоциональная отзывчивость, исполнительская гибкость каждого ансамблиста в совокупности образуют единую образно-звуковую палитру музыкального произведения и в которой они выходят на двойное художественное общение – с автором и со слушателем. В то же время, индивидуальность каждого исполнителя реализуется в определенных вариантах творческого решения конкретной задачи, что, в совокупности, образует единение всех исполнителей в их художественной позиции [37].

И. Н. Немыкина и О. Ю. Гришкова отмечали, что то, насколько будет успешна исполнительская деятельность в камерном ансамбле, напрямую зависит от сформированности навыков межличностного взаимодействия исполнителей. К таким навыкам они относят: ансамблевую адаптивность (участники ансамбля в процессе взаимодействия подстраиваются друг под друга); деятельностную эмпатию (когда участники проявляют глубокое восприятие внутреннего мира другого человека); взаимную художественную антиципацию (которая проявляется в стимулировании, регулировании, коррекции и дополнении совместной исполнительской деятельности), которые обеспечивают преодоление психологической несовместимости участников ансамбля [116].

В ансамблевом исполнительстве в процессе исполнения произведения происходит взаимодействие между автором и исполнителями, когда сами ансамблисты что-то «домысливают» в опоре на идеи автора, воплощенные в определенных средствах художественной выразительности.

Подчеркивая необходимость взаимодействия исполнителей в ансамбле, И. И. Польская обращает внимание на адекватность ансамблевой культуры с элементами культуры корпоративности. Такие особенности взаимоотношений позволяют сохранять и проявлять индивидуальность каждому участнику при установлении личностных эмоциональных контактов, взаимопонимания и диалога между исполнителями. С другой стороны, в такой культуре имеется единство понимания, формируемое в определенном диалоге. Такие взаимоотношения позволяют справиться с разобщенностью и психологическими преградами внутри коллектива.

Участники ансамбля выстраивают межличностное общение вне ансамблевого исполнительства, когда у участников выясняются разные вкусы и пристрастия в отношении музыки. Тем самым, такое разнообразие позволяет расширять свое понимание музыкального исполнения и учитывать это в процессе исполнения конкретного произведения. Используя различные формы общения через различные социальные сети, непосредственно и опосредованно участники ансамбля обсуждают технику исполнения, возможности использования собственного понимания в общем плане исполнительского искусства. Такое общение, также оперяемое М. С. Каганом как художественное, является общением по поводу художественного произведения.

Н. Г. Тагильцева, М. Н. Курлапов в своей статье описывают «коммуникативную связь “руководитель (дирижер) – участники ансамбля” в скрипичном ансамбле, позволяющую осуществлять единое исполнение цезур, правильной аппликатуры, штрихов, распределение смычка, темпа, а также способствует лучшему подстраиванию звучания каждого исполнителя под звучание остальных участников ансамбля» [155, с. 70]. Такое взаимодействие происходит в процессе невербального и отчасти вербального (исполнительские ремарки руководителя ансамбля) художественного общения между участниками, а также между участниками и дирижером

Особенностью коллективной деятельности в составе ансамбля является коллективное музицирование, которое способствует дисциплинированию каждого участника, развитию взаимопонимания и взаимоуважения, а также развитию чувства ответственности за общее дело. В ходе репетиционного процесса акцент делается на двух видах художественного общения: взаимодействие «участники ансамбля – композитор», взаимодействие «участники ансамбля – зритель». В данном процессе двойного взаимодействия дирижер выступает в роли модератора и «выводит» участников ансамбля на общение с композитором и предлагает способы общения участников ансамбля со зрителем. Кроме того, в процессе репетиционной работы тренируется концентрация внимания, способность к быстрому запоминанию особенностей ритма, темпа и динамики музыкальных произведений [123].

Т. А. Радзеецкая определяет в качестве главной особенности участников ансамбля как «взаимодействие двух или более людей, состоящей в обмене между ними информацией познавательного или

аффективно-оценочного характера». Автор считает, что музыкальное общение является важным процессом совместных действий, создающим основу для ансамблевой интерпретации музыкального произведения. В связи с этим на самых первых этапах образовательного процесса в музыкальных учреждениях представляется чрезвычайно важным уделять внимание совместным действиям юных музыкантов, обучать их особенностям музыкальной коммуникации, поскольку именно так музыканты передают друг другу и публике свое слышание, восприятие, понимание, то есть свою интерпретацию музыкального произведения. Профессия музыканта изначально формирует у участников ансамбля особый уровень сознания вместе с потребностью постоянно осмысливать свой опыт. Вот почему общение между различными поколениями профессионалов играет важную роль. Такое общение происходит через осмысление высказываний гениальных музыкантов и педагогов, слушание записей выдающихся исполнителей [128].

Рассматривая социальную природу музыки, необходимо отметить, что это особый коммуникативный процесс невербальной передачи субъективных эмоциональных состояний, личностных переживаний, опыта социального взаимодействия и культурных ценностей. В то же время музыка – это процесс творчества и созидания.

По мнению А. В. Тороповой и Т. С. Князевой, в содержательной стороне музыкального произведения ведущая роль отводится эмоциональным состояниям и процессам. Данные состояния и процессы передаются в музыке посредством ее звуковой (интонационной) и временной природы, которые позволяют ей, с одной стороны, опираться на многовековой опыт внешнего выражения людьми своих эмоций и передачи их другим членам общества посредством звуков, с другой – адекватно выражать эмоциональное переживание как движение [159].

Занятия и репетиции в скрипичном ансамбле создают условия, благодаря которым каждый участник в независимости от уровня его исполнительской техники может участвовать в публичных выступлениях, преодолевать волнения и страх, учиться регуляции своего поведения, игровым движениям, вступать во взаимодействие со сверстниками и дирижером [171], тем самым формируя у участников навыки художественного общения.

Обобщая вышесказанное, отметим, что выведенное нами в результате настоящего исследования понятие художественного обще-

ния в ансамбле включает в себя реальное взаимодействие между исполнителями по поводу музыкального произведения, между исполнителями и дирижером в процессе репетиционной работы, концертного исполнения и нереальное взаимодействие между исполнителями и автором музыкального произведения в процессе воссоздания его концепции. Были выделены следующие виды художественного общения: нереальное; реальное среди участников ансамбля и реальное между ансамблистами и дирижером, определяющим всю трактовку и концепцию исполнения произведения [87].

Поскольку навыки художественного общения не являются врожденными, они требуют формирования. Но без наличия готовности к выполнению действий необходимых для осуществления любой деятельности, в том числе и художественного общения, у человека могут возникнуть серьезные трудности. Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что рассмотрение любой деятельности, в частности ансамблевого исполнения и общения, невозможно без понимания такого термина как готовность.

Понятие «готовность» было введено Б. Г. Ананьевым в научный оборот уже более шестидесяти лет назад, но и в современных реалиях оно является актуальным для исследования [3]. Анализ литературы по проблеме «готовность» показал, что исследованием этого феномена занимается большой спектр наук. На сегодняшний день по проблеме готовности в науке накоплен значительный практический и теоретический материал; определены содержание, структура, основные параметры готовности и условия, влияющие на динамику, длительность и устойчивость ее проявлений. Тем не менее, несмотря на достаточно длительный срок изучения, единой трактовки понятия «готовность» в науке еще не сложилось.

В психологической и педагогической литературе «готовность» рассматривают с различных точек зрения. В психологической литературе понятие готовности чаще всего рассматривают с позиции деятельностного подхода. И описывает ее взаимосвязь с такими компонентами личности как: мотивационный, познавательный, эмоциональный и волевой. Специфической чертой готовности является ее универсальность в процессе подготовки индивида к различным видам деятельности. Таким образом, можно выделить различные виды готовности. В зависимости от изучаемой деятельности и отрасли научного знания, к которой принадлежит тот или иной ученый, содержательная сторона готовности конкретизируется (готов-

ность к школе, к выбору профиля обучения, к самоопределению и т. п.).

С психологической точки зрения, готовность чаще всего трактуется как психологическая установка (Д. Н. Узнадзе), как личностное новообразование (Ю. З. Гильбух), как проявление определенного уровня способностей и свидетельства самого их наличия (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн [132]). В трудах этих и других психологов готовность рассматривается как мотивационная (Д. Е. Томас), морально-психологическая (К. М. Дурай-Новакова [43]), собственно психологическая готовность (В. А. Моляко).

В педагогических исследованиях понятие «готовность» рассматривается как комплекс свойств и качеств личности (В. А. Крутецкий) и как многокомпонентную систему (А. Г. Мороз, В. А. Сластенин). Оно используется как описательное средство для изучения различных внутренних и внешних состояний, способностей и намерений человека, и трактуется как многоаспектное и интегративное понятие. Также в научной литературе ставится проблема «готовности-неготовности» к выполнению той или иной деятельности. В этой литературе «готовность» описывается как состояние, способствующее проявлению активности, а понятие «неготовности» – как препятствующее.

Большой толковый психологический словарь дает следующие определения готовности:

– готовность – «это состояние подготовленности к деятельности, в котором организм настроен на деятельность и реакцию»;

– готовность – «это такое состояние человека, при котором он готов извлечь пользу из некоторого опыта. В зависимости от типа опыта, это состояние может определяться как относительно простое и биологически детерминированное или как сложное в когнитивном плане и в плане развития» [80].

С философской точки зрения понятие «готовность» рассматривается как проявление диалектического единства сущности и формы (деятельности и соответствующего уровня готовности к ней); постоянства и изменчивости (постепенный переход от характерного состояния уровня готовности к его росту посредством обучения и воспитания); необходимости (подчеркивается необходимость сформированной готовности к осуществлению определенного вида деятельности) и возможности (отражается в сформированности готовности к деятельности на разных уровнях готовности). Философы

определяют готовность личности к деятельности как определенное состояние ее сознания – «любая деятельность программируется и направляется сознанием, которое выступает в качестве причины человеческих действий» [169, с. 64].

В научной литературе представлены три основных подхода к изучению понятия «готовность»: функциональный, личностный, личностно-деятельностный.

С точки зрения современного функционального подхода, который имеет в своей основе классический деятельностный подход, готовность рассматривается как психическое состояние человека, способствующее увеличению уровня его работоспособности [33]. В рамках личностно-деятельностного подхода личность формируется из объекта, находящегося под воздействием определенных обстоятельств, в субъект, который, в свою очередь, представляет собой активно действующую личность [16]. По мнению В. Ф. Жуковой [49], данные подходы основываются на отношении личности к осуществляемой ей деятельности, а также влиянии ее позиции на результаты данной деятельности. Таким образом, готовность можно рассматривать как качество личности, и в тоже время как ее психологическое состояние.

В современной науке появились новые подходы в изучении понятия «готовность»: системный, аксиологический (ценностный), синергетический и акмеологический.

С точки зрения системного подхода готовность определяется как процесс осознания своих возможностей и практическая реализация их в осуществляемой деятельности. И. В. Арендачук, придерживаясь позиций системного подхода, рассматривает формирование готовности к деятельности, выделяя в ней такие компоненты как: активационный, биографический, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой, когнитивно-оценочный, операционально-исполнительский [138].

В контексте ценностного подхода понятие «готовность» рассматривается с точки зрения ее ценностной ориентации и определяется как константа в психике человека: ее социально-обусловленную и общую направленность на определённый вид деятельности [37].

С позиций личностного подхода понятие «готовность» определяется в контексте личностных предпосылок субъекта к успешной деятельности. В рамках данного подхода рассматривается совер-

шенствование свойств личности и ее психических процессов, обуславливающих эффективное осуществление деятельности. Таким образом, с точки зрения данного подхода, готовность определяется как личностное образование (определенный набор качеств, характерных личности), она рассматривается как константная характеристика, способствующая успешному осуществлению деятельности [24].

В точки зрения функционального подхода понятие «готовность» рассматривается во взаимосвязи с психическими функциями личности, формирование данных функций является необходимым условием для успешной реализации деятельности. О. В. Михайлов [6] в своем исследовании описывает активизацию данных психических функций как умение индивида использовать в работе необходимые для успешной деятельности психические ресурсы. Таким образом, готовность, по его мнению, является определенным психофизиологическим состоянием индивида в конкретный момент времени, обусловленное набором внешних факторов.

В контексте личностно-деятельностный подхода готовность определяется как всестороннее интегративное проявление личности, способствующее успешному выполнению необходимых функций и обязанностей. Данный подход описывает готовность как проявление комплекса свойств и качеств индивида (личностных, индивидуальных, субъектных). Такой набор качеств человека способствует успешному выполнению поставленных перед ним задач.

Как указывалось выше, в зависимости от области науки, в рамках которой осуществляется исследование, и в соответствии с выбранным научно-методологическим подходом ученые выделяют различные виды готовности. Ю. К. Некрасов, Ф. Н. Гоноволин, Ю. К. Васильев, А. И. Щербаков изучали психологическую и практическую готовность; функциональную и личностную готовность рассматривали Б. Ф. Пуни и В. А. Сластенин; общий и специальный аспекты готовности – Б. Г. Ананьев. Анализ временной (ситуативной) и долговременной (устойчивой) готовности провели Л. С. Нерсисян [117] и В. Н. Пушкин. Р. А. Низманова изучала моральный и профессиональный аспекты готовности, Ю. К. Бабанский – готовность к умственной и физической деятельности. В научных трудах М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович описаны три вида готовности: заблаговременная, временная (в данный момент времени) и ситуативная (настроенность действовать в данной ситу-

ации) [44]. Согласно А. В. Массанову, длительная готовность – устойчивая характеристика личности, фундамент для возникновения временной готовности к выполнению текущих задач и процессов деятельности [100]. В. А. Сластенин описывал пять видов готовности – психологическую, научно-теоретическую, практическую, психофизическую и физическую [137]. Д. Н. Узнадзе считает, что готовность – это установка личности к совершению определенной деятельности. Готовность личности действовать определенным образом представляет собой целенаправленное поведение человека, основанное на интеграции предшествующего общественного и индивидуального опыта [164]. Это понятие было перенесено в социально-психологические и педагогические исследования. Готовность понимается А. И. Мищенко как целостное состояние и интегративное свойство личности и рассматривается в гносеологическом, творческом и коммуникативном аспектах.

Останавливаясь на понятии «готовность», необходимо рассмотреть его в соотношении с таким понятием как «способность». Анализ литературы показал, что единого мнения по данной проблеме не существует: авторы смешивают и даже путают этих понятия. Несмотря на их тесную взаимосвязь, представляется необходимым их различать, так как быть способным и быть готовым к определенной деятельности – не тождественные состояния. Например, человек, способный производить сложные операции с многозначными числами, необязательно станет хорошим математиком. Таким образом, наличие способности к чему-либо по своей сути предпосылка для успешного осуществления деятельности. Но, в тоже время, без наличия готовности к данной деятельности, она может оказаться неосуществима, несмотря на наличие потенциальных способностей к ней.

В исследованиях по психологии готовность к деятельности рассматривается как тождественное установкам личности состояние, в связи с этим готовность к какой-либо деятельности предусматривает осуществление социальной установки. Готовность – «это первичное фундаментальное условие выполнения любой деятельности» [80, с. 197].

Я. Л. Коломинский рассматривает понятие «готовность», соотнося ее с уровнем развития личности, обуславливающим сформированность целостной системы ценностно ориентированных, когнитивных, эмоционально-волевых, операционно-поведенческих ка-

честв личности, которые способствуют оптимальному уровню функционирования личности в социуме [129, с. 406]. Он определяет сущность понятия «готовность», состоящую из взаимосвязанных компонентов. Я. Л. Коломенский, выделяет пять компонентов готовности. Когнитивный компонент готовности к деятельности является неотъемлемым в процессе передачи и получения информации, что в свою очередь является одной из сторон взаимодействия. По мнению Ю. Хабермаса, в естественных языках когнитивная и коммуникативная функции существуют неразрывно и обеспечивают возможность объективного познания [172]. При рассмотрении когнитивного компонента готовности необходимо в нем выделить его содержательные и функциональные составляющие. Функциональные составляющие относятся и связаны со способностями индивида к познавательной деятельности. Ввиду того, что необходимым условием взаимодействия является процесс принятия и переработки информации, важными компонентами для формирования готовности будут такие когнитивные функции как память и внимание. Мотивационный компонент готовности включает осознанную потребность во взаимодействии (на уровне межличностного общения) и сформированные информационные потребности (на уровне обмена информацией). В то же время мотивация является основополагающим фактором регуляции активности личности. В качестве мотивов к взаимодействию авторы выделяют ряд факторов: эмоциональные потребности, информационные потребности (В. И. Богословский [19], Е. В. Каширина, В. В. Лаптев [89], М. Н. Потемкин, В. А. Извозчиков [54], Е. А. Тумалева, О. Н. Шилова [178]), потребность в приобретении социального признания. Аксиологический компонент готовности включает такие особенности взаимодействия как внимание и интерес к собеседнику, чувство такта, воспитанность, умение понять другого, сочувствие и нацеленность на высокие стандарты взаимодействия, которое невозможно без осуществления обратной связи, ориентации на личность собеседника, толерантности к иным точкам зрения и ценностям других культур. Согласно проведенным исследованиям, в различных видах взаимодействия актуализируются различные типы ценностей. В педагогическом общении особую значимость приобретают моральные ценности, в межличностном, наряду с моральными, актуализируются витальные, в социальном – социальные и политические. Эстетические ценности традиционно связываются с такими сферами

человеческой деятельности, как искусство. Эмоциональный компонент готовности включает необходимость эмоционально-положительного отношения к окружающим и процессу взаимодействия, хорошо развитая эмпатия. В то же время при осуществлении взаимодействия немаловажным является низкая выраженность таких качеств как агрессия и тревожность. Во взаимодействии руководителя и учащихся эмоциональный компонент имеет особую значимость. Творческий компонент готовности обусловлен уникальностью каждой ситуации взаимодействия. Для успешного взаимодействия необходим элемент творчества.

Теоретический анализ сущности понятия «готовность» обнаруживает многообразие различных трактовок. В общетеоретическом аспекте «готовность», трактуется как фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности (в том числе художественного общения). Состояние готовности к деятельности сочетает в себе необходимые и достаточные элементы предстоящего действия для эффективного выполнения поставленных задач. В то же время готовность к любой деятельности является обязательным условием не только ее начала, но и эффективного продолжения.

Готовность к художественному общению свидетельствует об уровне включения субъектов взаимодействия в активный диалог, уровню понимания концепции автора, а также уровню взаимодействия с руководителем (дирижером) в процессе репетиционной работы и исполнения. Готовность к художественному общению повышает эффективность образовательного процесса, уровень исполнительского мастерства, выстраивания работы в социуме и уровень умения поддерживать конструктивные партнёрские и дружеские отношения.

Готовность к художественному общению формируется поэтапно. На первом этапе происходит актуализация необходимых исполнительских навыков и формирования начального взаимодействия с дирижером. Далее происходит формирование взаимодействия между участниками ансамбля и понимание замысла автора. На последнем этапе происходит формирование взаимодействия с другими участниками и дирижеров в процессе исполнения и воссоздания концепции произведения автора, а также взаимодействия со зрителем.

Таким образом, в опоре на работы М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича готовность к художественному представляется настроенностью на взаимодействие: между ансамблистами, выступающими в

роли слушателей в ходе восприятия произведения искусства, ансамблистами и дирижером или концертмейстером при воссоздании авторской интерпретации, а также между ансамблистами и автором в ходе восприятия и подготовки музыкального произведения к концерту.

1.3. Принципы формирования готовности к художественному общению в ансамблевом исполнительстве

Среди сольных и коллективных исполнительских жанров ансамбль занимает особое место, находясь на пересечении этих жанров. Особенность такого положения позволяет развивать как личностные, так и коллективно-групповые начала, создавая условия для каждого участника проявлять свои личностные качества и свою самость преломляя их через взаимодействие с другими участниками, что позволяет каждому ощутить себя частью единого целого. В своих работах А. А. Давыдова указывает, что «ансамблевая культура – структурный компонент профессиональной культуры музыканта, который обуславливает направленность его сознания на сопереживание, со-единение, со-творчество, а также на готовность воспринимать личность партнера по музыкальной коммуникации как союзника и единомышленника в достижении единой цели - постижении смыслов и ценностей авторского художественного мира и создании адекватной этому миру интерпретации, являющейся плодом совместной со-творческой деятельности» [40].

У учащихся ансамблевая культура формируется поэтапно, в этом процессе происходит целенаправленное становление личности, формирование ее тенденции к взаимодействию (как межличностному, так и межкультурному). Учащиеся начинают обмениваться своими эстетически-ценностными установками, тем самым, проявляя готовность к совместной творческо-созидательной деятельности. Такое взаимодействие можно считать одной из основных задач педагогики музыкального образования, в котором на сегодня главным показателем эффективности можно считать подготовку кадров высшей квалификации, способных к максимальной самореализации и самоактуализации в социокультурном пространстве нашего тысячелетия [39].

Перед тем как рассматривать принципы формирования готовности к художественному общению в ансамблевой деятельности необходимо уделить внимание немаловажным характеристикам и аспектам ансамблевой деятельности.

Термин ансамбль от французского «ensemble» буквально означает «вместе». А. Н. Должанский в своих работах описывает определения ансамбля: это группа из нескольких музыкантов, которые совместно исполняют музыкальное произведение; это пьеса, исполнение которой возможно несколькими участниками; это совместное исполнение пьесы с участием нескольких участников [42]. Тем самым, хороший ансамбль образуется при стройном, сливающимся в единое целое звучание участвующих в ансамбле голосов или инструментов.

А. Г. Фатхуллина описывает классификацию видов ансамбля по значению исполнительского коллектива:

1) по степени темброво-акустической однородности / контрастности:

- темброво-неоднородные: состав таких ансамблей входят инструменты, различные по способу извлечения звука и способам исполнения;

- темброво-однородные: в их состав входят однотипные инструменты, схожие по способам игры и извлечению звука;

- монотембровые: в их состав входит один и тот же инструмент (в частности, к такому виду ансамбля относится скрипичный ансамбль);

2) по составу инструментов:

- ансамблевый тип коллектива (с участием или без участия фортепиано);

- инструментальная группа (струнный, фортепианный, духовой ансамбль);

- инструментальный состав (вид и число входящих в конкретный ансамбль инструментов) и именно для духовых ансамблей по типу формирования (одноименного, парного и классического состава);

3) по степени их жанровой стабильности и определенности их состава:

- стабильные;

- устойчивые с фиксированным, постоянным исполнительским составом и свойствами;

– нестабильные, неустойчивые с нефиксированными, свободными составами исполнителей и промежуточные формы, соединяющие черты стабильности и изменчивости [125].

Помимо перечисленных видов выделяют также обладающие исторически сложившейся структурно-функциональной, жанровой и исполнительско-ролевой устойчивостью, что относит их к постоянным (константным). Особенность таких ансамблей заключается в том, что его исполнительский состав стабилен и четко закреплён, это находит свое отражение в наличии четких функциональных и фонических свойствах таких как: высокая степень сопоставления при выборе состава инструментов под конкретный жанр музыки, семантическая и структурная определенность (дуэты, трио: как струнные, так и фортепианные, квартеты, квинтеты и т. д.). Также немаловажным признаком является акустический баланс выбранных партий, характер их функционально-ролевой взаимосвязи, степень исполнительской мобильности, социокультурная, мизансценическая, эстетическая специфика и другие. В инструментальном исполнении также встречаются ансамблевые жанры, со свободно-вариативным исполнительским составом и семантикой. И. И. Польская относит к ним такие составы исполнителей как нонет и децимет [125].

Наиболее распространенными в исполнительской практике являются ансамблевые жанры со стабильной и неизменной определяющей частью инструментального состава при отсутствии, в силу несформированности, собственной сложившейся системы социальных, коммуникативных, психологических, эстетических, пространственных функций. В частности: а) ансамблевые жанры без стабильного исполнительского состава и конкретной специфики, но обладающие обязательной структурной доминантой с исполнением определенной жанрообразующей функцией (например, в виде фортепианного септета или октета); б) ансамблевые жанры, относящиеся к определенному типу постоянных жанров, но допускающие различные инструментальные схемы в силу необходимости замены инструментов.

Для формирования готовности к художественному общению в ансамблевой деятельности необходимо выделить ряд принципов: диалогичности, единства художественного и технического, единства эмоционального и сознательного.

Принцип диалогичности: в системе современного образования формирование коммуникативной культуры подчеркивается как приоритетная задача: формирование коммуникативной компетентности в общении и взаимодействии. Очевидно, что наиболее продуктивным путем решения данной задачи является освоение диалогической формы в ансамблевом исполнительстве.

Принцип единства эмоционального и сознательного, и единства художественного и технического были сформулированы согласно концепции Д. Б. Кабалецкого. В его концепции цель музыкального образования конкретизируется тремя задачами: формирование эмоционального отношения к музыке, на основе ее восприятия, формирование осознанного отношения к музыке и формирование деятельно-практического отношения к музыке в процессе ее исполнения. Опираясь на данную концепцию, были выделены два принципа для ансамблевого исполнительства: принцип единства эмоционального и сознательного, и принцип единства художественного и технического. Эти принципы рассматриваются в совокупности и взаимосвязи.

Этимологически слово «диалогичность» связано с одной из самых часто используемых в различных (от филологии до педагогики) контекстах категории диалога. Диалог присутствовал в жизни человека с самых первых этапов его истории и тесно связан с его развитием в социуме. Отражение интереса человека к взаимодействию через диалог можно увидеть в письменных памятниках древних цивилизаций. В тоже время, понятие «диалог» и в современной науке не потеряло своей актуальности. Данное понятие широко используется в теориях когнитивного подхода, который описывает важный исторический этап в развитии мышления человека. Так об этом писал Ю. А. Шрейдер: «Диалог отражает открытый в античности специфический (коммуникативный) план в деятельности разума, когда за исходный пункт анализа познания было принято общение человека не с природой, а с другими людьми, а затем и переход коммуникации во внутренний план – как молчаливая беседа индивида с самим собой» [6].

В. С. Библер в своих работах использовал принцип диалогичности как средство описания внутренней речи человека и его мышления. Речевой диалог погружается им в область сознания, мышления с последующим преобразованием его в диалог самосознания. С точки зрения педагогики, для развития личности необходимым условием будет диалог. В течение продолжительного времени поня-

тие «диалог» претерпевает расширение, и в конце XX в. было зафиксировано новое значение – «взаимодействие» [8]. Исследованием различных аспектов диалога в отечественной науке занимались М. М. Бахтин, Т. Г. Винокур, М. С. Глазман, Ю. Н. Емельянов, Н. А. Ильина, Ю. А. Караулов, Б. М. Кедров, А. А. Леонтьев, А. М. Матюшкин, А. В. Орлов, Т. С. Серова, А. Н. Соколов, Ю. А. Шрейдер, М. Г. Ярошевский [182] и др.

На данный момент феномен «диалога» имеет высокий уровень теоретической изученности, но в тоже время не имеет достаточно широкого распространения в практике различных общественных институтов. Такое противоречие можно объяснить монологичностью методов образования и воспитания, в рамках которых учащиеся рассматриваются как объект.

В отечественной педагогике диалогичность рассматривается в рамках субъектной педагогики, имеющей в своей основе субъектно-деятельностный (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сластенин и др.) и лично-деятельностный (А. А. Леонтьев [90], И. А. Зимняя [52] и др.) подходы к образованию. Таким образом, процесс педагогического взаимодействия в диалогическом режиме рассматривается как условие реализации субъектно-субъектных отношений в противопоставлении их субъектно-объектным (монологическим) отношениям. Так как процесс образования принято рассматривать с точки зрения трансляции смыслов, то в процессе диалогического педагогического общения происходит пересечение личностных смыслов каждого из участников в ходе взаимодействия, создавая между ними общее смысловое поле. Диалог способствует развитию способности к пониманию и осознанию социальных отношений, культурных ценностей, а также формированию собственного отношения к ним. Таким образом, в процессе диалога человек познает не только другого, но и самого себя.

В последнее время, в связи с реализацией идеи гуманизации образования, интерес к диалогу и диалогичности заметно возрастает. С точки зрения гуманистической педагогики диалогичность является необходимым качеством личности педагога, и в тоже время подчеркивает необходимость развития такого качества у обучающихся. Таким образом, подчеркивается необходимость субъектности в образовательном процессе. Такая тенденция отмечается в отечественной педагогике в последнее время, и активно включается в современную педагогическую практику. Эти аспекты делают фор-

мулирование принципа диалогичности очень современным. Диалогу свойственно равенство участников и незавершенность диалога, у него нет жесткой регламентации и иерархии. Позиция каждого участника равна и симметрична друг другу. [120]

Е. А. Бодина, С. В. Покровская и Н. Н. Тельшева, рассматривая процесс влияния музыки на человека на стыке педагогики, психологии и музыкознания, говорят о своеобразном диалоге сознаний, подчеркивая таким образом диалогичную природу музыкального искусства.

В системе современного образования формирование коммуникативной культуры подчеркивается как приоритетная задача: формирование коммуникативной компетентности в общении и взаимодействии со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста. Очевидно, что наиболее продуктивным путем решения данной задачи является освоение диалогической формы в обучении. Данная точка зрения находится в соответствие с актуальными ожиданиями в обществе и определяется тенденцией стремления каждого субъекта к открытости во взаимодействиях, толерантностью к различным точкам зрения и способностью полно донести свою [77]. По мнению Е. В. Коротаевой:

- Диалогическое взаимодействие способствует воспитанию открытой к контактам личности, которая учится отстаивать свое мнение, а также слушать других.

- Диалоговое обучение развивает не только личностные, но и групповые, социально-ориентированные качества: доверие, взаимопочтение, сплоченность, готовность к сотрудничеству, внимание друг к другу.

- Диалог можно рассматривать универсальным методом обучения, так как может реализоваться на всех ступенях обучения и с различными категориями обучающихся.

- Диалог, который реализуется систематически, формирует пространство субъект-субъектного обучения, оно является основным ориентиром в гуманистическом образовательном процессе.

Для организации занятий, построенных на принципе диалогичности необходима и важна помощь преподавателя. «Новая среда требует освоения адекватных ей типов мышления и поведения, благоприобретенных, а не интуитивных. Принято считать, что человек сам учится думать, однако сложным способом мышления люди спе-

циально учат друг друга» [76]. Данное мнение раскрывает важнейшее предназначение диалога в процессе репетиций и исполнения.

Как указывают в своих работах А. П. Ершова [48], В. М. Букалов, Н. М. Агеева, Л. А. Баренбойм, О. В. Бочкорева, формирование готовности к общению может реализоваться не только в рамках общеобразовательных, но и во внеучебных объединениях, к которым относятся в том числе музыкальные школы, школы искусств, детские концертные организации (образцовые коллективы, детских филармоний). Д. Г. Драгайцева в своих работах указывает на развивающий потенциал ансамблевого музицирования.

Е. П. Лукьянова в своем исследовании высказывает мнение, что в противопоставлении сольному исполнительству, ансамблевое требует от участников большей ответственности. Каждый участник должен активно вовлекаться в процесс исполнения, быть ответственным не только за свою деятельность (знание и выученность своей партии), но и быть в материале других партий, проявлять высокую степень сензитивности для лучшего понимания и реализованности «чувства ансамбля». Таким образом, в процессе репетиций и исполнения участники ансамбля вступают во взаимодействие, используя средства музыкального искусства, как между участниками и дирижером, так и со зрителями. В связи возрастающей ролью ансамблевого исполнительства в современном музыкальном искусстве повышаются требования к коммуникативным качествам музыкантов [96]. Л. А. Казахватова и Г. Г. Сибирякова согласны с ученым, считая, что игра в ансамбле предъявляет жесткие требования к участникам, а именно, соотнесение привычных представлений об особенностях звучания каждой партии с тембрами оркестра [61]. Тем самым, умение слушать себя в оркестре является важнейшим условием каждого исполнителя. И, в данном случае, умение слушать выступает важнейшей стороной взаимодействия, как компонента художественного общения.

Для руководителей ансамблей, в связи с необходимостью слаженного взаимодействия всех его членов, встает проблема выявления сформированности коммуникативных навыков у его участников [155]. Помимо этого, каждый исполнитель должен безупречно владеть инструментом, уметь слушать и слышать партнера, вести с ним музыкальный диалог, поддерживая общую музыкальную линию, а в отдельных произведениях исполняя собственную партию. Таким образом, именно коллективная работа исполнителей музыкального произ-

ведения позволяет создать атмосферу сотрудничества, психологически обоснованно распределять роли и расставлять смысловые акценты, проявляя коммуникативные навыки в превосходной степени.

В основе коммуникативной связи «руководитель (дирижер) – участники ансамбля» заложена психологическая структура, сочетающая индивидуальности и позволяющая раскрывать потенциал каждого участника одновременно. В процессе совместного исполнения образующее нечто качественно новое – коллективный творческий акт, именуемый ансамблевой игрой. Исходя из понимания «связки» «участник ансамбля+дирижер» как факта сочетания творческих индивидуальностей, развивается обостренное чувство ансамбля в виде своеобразного ощущения, в котором органично сочетается способность улавливать, воспринимать не только музыкальные намерения. Психологические импульсы, возникающие в ансамблевом исполнительстве, связывают способность аккомпаниатора и солиста не только чувствовать, но и предчувствовать художественно-творческие намерения друг друга, проявляясь в повышенной эмоциональной реакции на собственную игру и действия партнера. Часто причиной ансамблевых и индивидуальных погрешностей в игре оказываются не исполнительские, а психологические факторы: недостаточно чуткое восприятие художественных намерений партнера, отсутствие необходимой реакции или творческой интуиции, отсутствие понимания идеи композитора.

В основе деятельности дирижера лежит отражение и внутреннее моделирование. Эта работа тесно связана с образом исполняемого произведения и подчиняется определенной художественной цели. Дирижер интерпретирует произведение и ищет в партитуре моменты и черты, близкие и необходимые ему. Образ произведения изначально начинает формироваться в подсознании, в котором со временем происходит накопление свойств и качеств, необходимых для творческого самоутверждения. После этого полученные представления получают более четкую дифференциацию, и дирижер, руководя процессом исполнения, воплощает замысел автора. Таким образом, в результате сложной организации психических процессов по восприятию, осмыслению и творческой реализации партитуры появляется сформированный в голове исполнителя-дирижера целостный исполнительский образ. По высказыванию Г. Ержемского: «дирижирование – не набор индивидуальных действий руководителя, а целостная система взаимодействия с музыкальным коллекти-

вом. Центральным звеном этой системы, ее объединяющей основой является реальный художественный результат, вокруг которого координируются все функции практической деятельности, как самого руководителя, так и его творческих партнеров» [47].

В любом ансамбле должна воссоздаваться концепция исполнения произведения, которая понимается и оттачивается в процессе репетиций. При этом дирижер передает участникам ансамбля свои намерения по исполнению произведения при помощи мануальной техники, т. е. с помощью рук. Посредством дирижерского жеста участникам ансамбля сообщается воля дирижера, организующая процесс ансамблирования.

М. Л. Жулябина отмечает, важность ясности дирижерского жеста, которая должна присутствовать вопреки желанию глубже проникнуть в суть и экспрессию музыки. Задача мануальной техники дирижера – воссоздавать в своем жесте всю музыкальную ткань партитуры максимально точно и ясно. В свою очередь, остальные участники должны легко читать по дирижерскому жесту особенности нотного текста, который они исполняют. Дирижерский жест несет в себе партитуру и стремиться максимально ее воплотить, но, в то же время, он направлен на музыкальный коллектив и творческое взаимодействие с участниками [50].

По мнению И. А. Мусина, дирижер, хорошо владеющий мануальной техникой, может достигнуть гибкого и живого исполнения на концерте. Своими жестами дирижер доносит в сознание исполняющих особенности музыки, воссоздает авторскую концепцию, добавляя в нее свои отношения, чувства и интерпретацию. Таким образом, в процессе художественного общения дирижер изначально вступает во взаимодействие с автором, затем происходит взаимодействие дирижер-исполнитель (в котором дирижер доносит концепцию автора до всех участников коллектива), в дальнейшем осуществляется следующий вид взаимодействия – исполнители – слушатель. Дирижер может исполнять произведение так, как он его понимает и чувствует. Ансамблевое исполнение, в этом случае, будет производить более сильное воздействие на зрителей. Именно по четкости движений рук дирижера зрители формируют свое субъективное мнение по поводу мастерства дирижера, об уровне его техники. Движения дирижера привлекают внимание зрителя, что обусловлено тем, что он зрительно находится в фокусе исполнительского процесса, а также тем, что своими движениями он воздейству-

ет на процесс исполнения. Таким образом, экспрессивностью своих жестов он оказывает воздействие не только на участников коллектива, но и на зрителя. Тем самым, их внимание привлекает образность, эмоциональность, осмысленность. Подлинный дирижер выразительностью своих действий помогает слушателю проникнуть в замысел автора [112].

И. А. Мусин, мнение которого о руководстве исполнением как «исключительно мануальном» приведено выше, тем не менее он пишет, что «мануальная техника – не единственное средство, с помощью которого дирижер воплощает содержание музыкального произведения», что «для дирижера далеко не безразличны мимика, положение корпуса, головы и даже ног» [111].

В теории невербальной коммуникации и невербальной семиотики совокупность средств, о которых идет речь в данных высказываниях, определяется как «невербальное поведение»: «Жесты, мимика, позы, интонация – это целостная подструктура невербального поведения, наделенного динамичностью, изменчивостью и в то же время константностью, многозначностью и одновременно емкой однозначностью» [162].

Тем самым, по мнению Н. А. Соболевой, роль отдельных выразительных мануальных дирижерских жестов отмечается у ряда авторов, которые трактуют его как способ взаимодействия, которое несет в себе эмоциональное, смысловое и информационное содержание, которое нельзя зафиксировать в нотном тексте, и которое может быть передано при помощи рук [141].

Следующих два принципа: *единства эмоционального и сознательного*, а также *единства художественного и технического* были сформулированы согласно концепции Д. Б. Кабалецкого. В его концепции цель музыкального образования конкретизируется тремя задачами: формирование эмоционального отношения к музыке на основе ее восприятия, формирование осознанного отношения к музыке и формирование деятельно-практического отношения к музыке в процессе ее исполнения [55]. Опираясь на данную концепцию, были выделены два принципа методики музыкального воспитания: принцип единства эмоционального и сознательного, и принцип единства художественного и технического. Эти принципы рассматриваются в совокупности и взаимосвязи.

Принцип единства эмоционального и сознательного опирается на первые задачи концепции Д. Б. Кабалецкого, которые реализу-

ются в единстве. Сознательное отношение к музыке формируется на основе опыта эмоционального, образного ее восприятия, и наоборот. Этот принцип обусловлен спецификой музыкального искусства, а также особенностями его восприятия. Для развития эмоционального отношения к музыке на основе ее восприятия, у учащихся необходимо развивать эмоциональную отзывчивость на музыку и музыкальное чувство [55]. Кроме того, развивать и поддерживать интерес учащихся по средствам выявления связей между уроками музыки и окружающей действительностью, побуждать обучающихся к приобретению знаний, умений и навыков, желанию слушать и исполнять музыку. Для того чтобы сформировать осознанное отношение к музыке, необходимым становится получение опыта осознанного восприятия произведений. Учащийся должен чувствовать и понимать то воздействие, которое оказывает музыкальное произведение, способствует лучшему раскрытию его содержания и накоплению учащимися музыкального опыта. Данное понимание играет немаловажную роль при дальнейшем общении с музыкой. Полученный опыт восприятия и осознания музыки усиливает воздействие, оказываемое на ребенка, обогащает духовный, чувственный и эмоциональный мир, их мысли и переживания. Данный принцип формирует у обучающихся способность оценивать воспринятое, что в дальнейшем влияет на воспитание интересов и вкусов.

Принцип единства художественного и технического опирается на последнюю задачу, предложенную Д. Б. Кабелевским: формирование деятельно-практического отношения к музыке в процессе ее исполнения. Решение данной задачи предусматривает развитие у школьников конкретных музыкально-слуховых представлений, а также исполнительских навыков в процессе восприятия музыки.

Этот принцип основывается на том, что для художественного, выразительного исполнения произведения требуются формировать необходимые для этого навыки и умения. Для исполнения произведения учащиеся сначала должны овладеть первичными приемами и навыками игры на инструменте. Навыки исполнения формируются в неразрывной связи с раскрытием и воплощением музыкального образа произведения. В этом случае получение исполнительского навыка будет средством для достижения цели, которой является художественное исполнение музыкального произведения. Реализация принципа художественного и технического в работе над произведением может быть достигнуто в основном при наличии инициа-

тивы учащихся. Их участие в создании концепции исполняемого произведения помогает активизировать воображение, одновременно с этим, способствует пониманию того, что исполнительские умения и навыки необходимы для достижения выразительного, художественного исполнения произведения [56].

Во время работы и исполнения в ансамбле происходит взаимодействие исполнительских техник каждого из участников с каждым. Такое взаимодействие положительно влияет на качество совместного исполнения, а также повышает технику исполнения каждого музыканта. В этом взаимодействии появляются специфические приемы игры, которые характерны для ансамблевого исполнительства. Происходит формирование так называемой «ансамблевой техники», сущность которой О. В. Бычков раскрывает в следующем определении: «это многоуровневая система профессиональных навыков, приемов и способов игры, возникающая как результат взаимодействия музыкантов-исполнителей на психическом, слуховом и моторно-двигательном уровне, направленная на воплощение и материализацию музыкальной мысли» [26]. Л. И. Зверева считает, что партнеры в совместном исполнении должны одинаково чувствовать темп, еще не начав играть. Музыка начинается уже в ауттакте и даже в короткие моменты ему предшествующие. Особое место занимают вопросы, связанные с ритмом. Воспитание в ученике чувства устойчивого, четкого, безупречного, коллективного ритма как необходимого качества артистичного ансамблевого исполнения – одна из важнейших задач класса ансамбля. Каждому музыканту присуще свое ощущение ритма, поэтому взаимопонимание и согласие достигается далеко не сразу. При всей строгости коллективного ритма, он должен быть вполне естественными и органичным для каждого участника ансамбля [51]. По мнению А. В. Фирсовой и Н. А. Ивановой полное раскрытие образного содержания музыкального произведения является главной целью исполнительского искусства [170].

В работах Ю. В. Минаковой отмечается, что на репетициях ансамбля скрипачей объединяются все знания и умения участников [106]. У детей развиваются навыки необходимые для исполнения, кроме того, формируются и развивается: физическая и психологическая выносливость, работоспособность, способность артистического воплощения художественного образа. В состав каждого ансамбля входит концертмейстер. Как правило, это более опытный среди дру-

гих скрипач, но при этом в ансамбле каждый участник должен примерить на себя роль концертмейстера и стремиться стать им. Поставив себя на себя роль концертмейстера, участники ансамбля начинают осознавать ответственность игры в ансамбле.

Главным образом из всего многообразия эмоций музыка передает настроение. Также в музыкальном содержании широко представлены эмоциональные стороны интеллектуальных и волевых качеств личности (и соответствующих процессов). А. В. Торопова отмечает специфичность музыкального переживания в этом ряду эмоций и чувств, в результате того, что оно базируется на специфической чувственной ткани музыкального сознания (чувства музыкального времени ритма, музыкального лада-пространства, музыкальной гармонии и так далее, что также подчеркивал В. В. Теплов в своих работах). Соединяя полученный «перцептивный образ» музыки с эмоциональным опытом конкретного человека, индивидуальное музыкальное сознание получает новое понимание разряда или класса полученного переживания (по базовым ветвям эмоций, с учетом отличительных нюансов). Таким образом, музыкальное переживание является результатом восприятия музыкального образа и отношения к нему [158]. То есть формируется осознанное отношение к эмоциональному содержанию музыки. Именно такой психологизм музыкального исполнительского искусства позволяет ему раскрывать как психоэмоциональные состояния людей, так и свойства их характера. В максимально конкретном (но не переводимом на язык слов), весьма тонком и «заразительном» выражении эмоций музыка не знает себе равных. Именно на этом основано широко распространенное определение её как «языка души» [157].

Таким образом, исходя из специфики ансамблевого исполнительства, можно говорить о трех ведущих принципах, необходимых для создания ансамбля: диалогичности, единства эмоционального и сознательного, а также единства художественного и технического. Также данные принципы тесно связаны с видами художественного общения (нереальным; реальным среди участников ансамбля и реальным между ансамблистами и дирижером, определяющим всю трактовку и концепцию исполнения произведения) и являются основополагающими для осуществления художественного общения в ансамблевом исполнительстве.

ГЛАВА II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБЩЕНИЯ

В главе рассматриваются различные теоретико-методологические аспекты решения обозначенной проблемы, а также конкретные диагностические практики, способствующие выявлению уровня сформированности художественного общения.

2.1. Эстетическое восприятие искусства и художественное общение

Искусство, выступающее концентрированным отражением многообразия жизни человека, оказывает определенное воздействие и на самого человека, и на те общественные отношения, в которые он включается. Это особое воздействие или «осуществление» искусства определяется авторами (Ю. Б. Боров, А. Ф. Еремеев, А. Я. Зись, М. С. Каган и др.) как его функция. Разные авторы насчитывают разное количество этих функций. Однако, несмотря на разное их количество у каждого из них, все они считают, что в своем единстве функции представляют собой систему, в которой та или иная функция определяется как образующая, базовая или доминантная.

А. Я. Зись, Б. Г. Лукьянов, М. Ф. Овсянников, П. В. Соболев, В. М. Хоминская, авторы краткого словаря по эстетике, рассматривая систему таких функций, выделяют несколько основных функциональных блоков: социально-информационный, познавательно-идеологический, социально-организующий, коммуникативный и эстетический. Главным из них, образующим основание всей системы основных функций искусства, является, по мнению этих авторов, эстетический. То, что данный блок выступает основанием всей системы, обусловлено антропологическим содержанием искусства, так как «самой своей организацией произведение искусства снимает «слепок» со своего главного предмета воспроизведения – человека...» [79, с. 185].

М. С. Каган считает, что к одной из главных функций искусства относится коммуникативная функция, благодаря которой в процессе восприятия произведения искусства устанавливается общение различных субъектов.

Коммуникативную функцию, согласно которой искусство может выступать как определенное средство художественного общения, выделяет в своих работах и Ю. Б. Борев. «Навстречу опыту художника, зафиксированному в произведении, реципиент бросает свой опыт, осовременивающий, проявляющий и даже обогащающий смысл произведения. Художественное общение позволяет людям обмениваться мыслями... Тем самым искусство повышает духовный потенциал и общность человечества» [21, с. 160].

В работах психолога Д. А. Леонтьева, подчеркивается, что одна из характеристик искусства определяется механизмом трансляции его смыслов. Сама эта трансляция непосредственно связана с коммуникацией, поскольку является непосредственным механизмом, который ее и реализует. А в работах А. Н. Леонтьева часто повторяется мысль о том, что эстетическая деятельность, и процессе которой создается художественный продукт имеет всегда определенный адрес – это другой человек, который воспринимает этот продукт. Поэтому, считает А. Н. Леонтьев, искусство является по самой природе явлением коммуникативным.

Идеи о том, что коммуникация и художественное общение являются обязательным элементом восприятия музыкального искусства, встречаются в различных работах музыковедов. Например, А. Н. Сохор считал, что «искусство всегда выражает и передает» [140, с. 77.]. Поэтому главными качествами музыкального искусства являются информационность и коммуникативность, которые имеют определенную направленность на передачу содержания музыкального произведения и его восприятия. О той же коммуникативной функции музыкального искусства говорит в своих работах Д. К. Кирнарская. Она пишет: «Психологи доказали, что люди действительно общаются с музыкой, что слушание музыки – это и в самом деле коммуникация, восприятие «речи» другого и внутренняя реакция на нее: то есть музыка как средство общения – это не образ и не метафора, а настоящая психологическая реальность» [69, с. 61].

В. Н. Холопова, опираясь на работы философов и эстетиков (М. Каган, Л. Столович, Э. Соколов и др.), выделила следующие функции музыкального искусства: коммуникативную, отражения действительности, этическую, каноническую и эвристическую, познавательно-просветительную, общественно-преобразующую. Однако среди системы функций музыкального искусства В. Н. Холопова, как и авторы «Краткого словаря по эстетике», выделяет

«сверхфункцию» или основную функцию. Ею является коммуникативность, благодаря которой в процессе восприятия музыки осуществляется процесс общения. Это общение, во-первых, приводит к единению людей вокруг идеала, а, во-вторых, к осознанию человеком личностной значимости музыкального произведения через социально-образное его содержание.

Итак, коммуникативная функция в единой системе функций искусства признается многими исследователями как одна из основных. Исследование процесса эстетического восприятия произведений искусства приводит и еще к одному выводу. Коммуникация является составной частью в самом этом процессе. Поэтому в технологии эстетического восприятия, пишет Р. А. Куренкова, «принято выделять ряд фаз или узловых моментов» [83, с. 263]. Это: предкоммуникативная, коммуникативная, созерцания и посткоммуникативная. Благодаря этой главной составляющей (коммуникационной) эстетического восприятия и происходит обмен мнениями, чувствами между творцом художественного произведения и его реципиентом. И автор, и реципиент при этом становятся в позицию общающихся творцов. Последний «собственными усилиями создает уникальный мир своего сознания и своей личности, выступая подлинным творцом» [83, с. 264]. Таким образом, коммуникация является не только главной функций искусства, но и тем необходимым компонентом, или той его основой, без которой невозможно протекание процесса эстетического восприятия.

Процесс «очеловечивания» или «одухотворения», который происходит при эстетическом восприятии художественного произведения, прослеживается и при антропологическом ракурсе рассмотрения той или иной проблемы в педагогической науке. Кроме того, подчеркивалось, что и в науке, и в искусстве главным предметом изучения, отражения и восприятия является человек. Поэтому функция «одухотворения» или «очеловечивания», которая у философов связывается с эстетической функцией искусства, принимается нами как одна из самых основных или базовых. По той же самой причине именно эту функцию искусства можно связать с антропологическим подходом, который, как указывалось, выделяется в различных науках, в том числе и в педагогике, на протяжении уже нескольких веков.

Для реализации этого подхода в науке было очень важно установление различных способов получения информации о главном

предмете изучения и рассмотрения – человеке. К таковым И. Кантом было отнесено общение, которое, по мнению философа, выступало способом именно научного познания. «...общение, может быть, впервые, оценивалось ... как серьезный исследовательский метод, необходимый для новой науки» [99, с. 8].

Важным для настоящей работы являлся вывод И. Канта и об источнике получения знаний в антропологии. Этими источниками, считал автор, могли быть науки, художественная литература и непосредственное практическое общение. В этом положении философа для настоящего исследования представляется важным то, что в качестве источника получения информации выделялась не только наука, но и искусство, и в частности, литература, как определенный его вид, связанный с искусством слова.

В самом же процессе общения, в том числе и в общении художественном, объект общения выступает, по мнению А. Н. Леонтьева, как «очеловеченная вещь». Таким образом, идея о важном и необходимом способе получения знаний общении и о возможном источнике его получения – искусстве, в котором и автором, и воспринимающим его человеком производится «очеловечивание» того или иного объекта, позволяет выделить как основную не только эстетическую, но и коммуникативную функцию искусства.

Вслед за И. Кантом представители различных наук в русле антропологического подхода отмечали, значимость, как способа общения, так и восприятия художественных произведений при изучении человека в разных науках. Начинаящему психологу, например, считает Ю. Б. Гиппенрейтер необходимо не только освоение начальных теоретических истин, но и «золотого фонда психологии», к которому относятся памятники культуры, произведения художественной литературы и искусства. Известны примеры, когда начинающих психологов учат выявлять определенные характеристики людей по тем или иным их образам, запечатленным в художественных произведениях.

Что касается общения, то, оно, согласно многим психологическим концепциям, является одним из базовых «конституирующих» оснований личности (Н. И. Непомнящая). Не случайно, процесс взаимодействия и общения ребенка с другими людьми находится в центре внимания современных работ психологов и педагогов (А. А. Бодалев, В. А. Кан-Калик, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, Г. А. Цукерман и др.).

Понятия «взаимодействие» и «общение» во многих педагогических работах рассматриваются как равнозначные. Однако, философами «взаимодействие» определяется как наиболее общая категория, выражающая основу и причину всего существующего в мире, а общение как часть этого взаимодействия.

В педагогической науке взаимодействие и общение понимаются так же, как связанные друг с другом явления. Причем, «Взаимодействие, несмотря на его общенаучный характер, является одной из сторон общения (интерактивной), определяемой обычно как «выработка единой стратегии действий» [76, с. 34].

Анализ различных работ в русле социальной психологии позволяет определить несколько направлений исследования такого феномена, как общение. Это: общение как передача и обмен информацией между партнерами общения; как возможность произведения совместных действий и усилий; как понимание и познание участниками общения друг друга.

Специфика художественного общения заключается в том, что его протекание связано, прежде всего, с изучением реального партнера общения (того, кто воспринимает художественное произведение) партнера реального, не присутствующего в момент этого общения (автор) и нереального (герой, образ которого создан автором). Не отрицая возможность передачи определенной информации от создателя художественного произведения к реципиенту, его призывов к тому или иному действию, все-таки, вслед за многими авторами (М. С. Каган, Т. В. Холостова, Ю. А. Филиппев и др.) считаем, что именно взаимопонимание в художественном общении является самым главным предметом изучения. Художественное общение «отлично от коммуникации, его цель не передача другому того, что ты знаешь, а он еще не знает» [58, с. 17]. В нем «партнеры, относясь друг к другу как субъект к субъекту «не обмениваются» ... информацией, а открывают друг другу системы ценностей, свои убеждения... переживания». Поэтому «психологический механизм общения – переживание, слиты воедино с пониманием» другого человека [58, с. 17].

Психологами выделяются три взаимосвязанных компонента общения – но психическое отражение участниками общения друг друга (перцепция), отношение их друг к другу (аттракция), и общение их друг с другом (взаимодействие) (А. А. Бодалев, Л. Я. Гозман, Г. А. Ковалев).

В социальной психологии авторы, анализируя действия и поступки людей, выделяют центральную роль определенных благоприятных или неблагоприятных реакций на тот или иной объект. Такие реакции, называемые психологами аттитюдами, дифференцируются на реакции когнитивные, аффективные и конативные.

Когнитивные реакции являются результатом отражения объекта и знания, появляющегося в процессе его восприятия, аффективные – результатом чувств, появляющихся в процессе этого восприятия, конативные – результатом намерений действовать и поступать по отношению к воспринятому объекту [127]. Применительно к восприятию искусства аттитюды являются реакциями, появляющимися в результате очеловечения его объектов – на конкретный субъект, его оценку и проявлением к нему определенных чувств, а также проявлением определенных действий, связанных с духовным общением (художественно развитых реципиентов) или конкретных эмоциональных реакций – плача, угрозы, выкриков и т. п. (у реципиентов, уровень художественного развития которых недостаточно высокий, а также у маленьких детей).

Общение человека с другим человеком подразумевает не только определенный информативный обмен, на чем настаивали исследователи в 70-х годах XX века, но и открытие друг другу определенной системы личностных ценностей (А. А. Леонтьев, Б. Ф. Поршнев, Л. П. Буева и др.). Причем в процессе протекания художественного общения происходит не только передача информации, а «выработка общих представлений, понятий, установок, взглядов» [58, с. 17]. Поэтому в общении его субъекты выступают как равные партнеры, которые устремлены друг к другу и которые открывают друг другу свои системы ценностей, свои переживания и свои убеждения.

В духовной деятельности человека, разновидностью которой является и восприятие произведений искусства, многие исследователи выделяют процессы общения и взаимодействия. Они необходимы для понимания пафоса художественного произведения (Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская, А. А. Мелик-Пашаев), познания и проникновения в музыкальное произведение (А. А. Щербакова), обогащения личности человека (Д. С. Лихачев), развитие внутренней интеллектуальной жизни (Б. Бетельхейм). Поэтому проблеме формирования навыков художественного общения уделяется большое внимание в педагогической науке: при подготовке музыкантов-

исполнителей (Б. Ф. Смирнов), педагогов-музыкантов (С. М. Каргапольцев), учителей изобразительного искусства (Т. Г. Русакова), преподавателей театрального искусства (З. А. Побежимова).

Процесс общения, возникающий при восприятии произведений искусства, включает разных субъектов. Одним из них является автор художественного произведения, а другим его зритель или слушатель. Анализ категорий художественного общения, производимый Ю. Б. Боровым, позволяет выделить такие субъекты общения, происходящего в процессе восприятия художественного произведения, как адресант и адресат. В этом общении и зритель, и автор могут меняться местами, правда, такое общение многие авторы определяют, как «квази» общение (М. С. Каган). Автор художественного произведения, являясь воображаемым, а не реальным партнером общения не может в ответ зрителю высказать свое мнение. Поэтому зритель в своем воображении, опираясь на идею произведения, его пафос, его эмоциональный тон составляет собственное и предположение относительно того, что ему мог ответить автор. В процессе этого «квази» общения зритель узнает многое не только о другом человеке, но и о самом себе. Поэтому общение и его разновидность – художественное общение является тем самым эффективным способом, который дает возможность одному человеку познать человека другого, и самого себя (И. Кант).

Действительно, в художественном общении единственно реальным его субъектом является зритель, слушатель или читатель, словом, тот, кто воспринимает это произведение. Такое общение, опосредованное художественным произведением, определяется исследователями как косвенное (Б. Д. Парыгин), «квази» общение (М. С. Каган) или «самообщение» (М. С. Каган, К. С. Станиславский).

Исходя из того, что двумя основными субъектами художественного общения или «квази» общения, являются автор и зритель, М. С. Каган представляет процесс его протекания следующим образом: субъект общения (человек, воспринимающий искусство) – искусство – субъект общения (субъект художественного произведения). При этом, как указывалось, партнеры художественного общения не обмениваются информацией, а открывают друг другу систему ценностей, переживаний и чувств.

По существу, такое художественное общение осуществляется через продукты духовной культуры, к которым относится и произ-

ведения искусства. Однако само художественное произведение, имеющее в своей основе художественный образ, при установлении художественного общения совсем не является его объектом. Ведь в нем существуют наделенные активностью, сознанием, самосознанием, свободой воли и уникальностью его субъекты, с которыми воспринимаящий искусство человек и общается (М. С. Каган).

В некоторых работах, авторы, подчеркивая значимость объекта общения – художественного произведения, определяют его специфический статус – субъективированного объекта, «выступающего в роли субъекта общения» [134, с. 15]. Однако анализ такого субъективированного объекта, в процессе которого обнаруживается факт существования микромира и макромира, модели личности определенной эпохи, «отражения земного бытия, жизни духа, космоса» и т. д. [134, с. 15] все-таки приводит к выделению двух конкретных субъектов в каждом таком художественном произведении – к автору и реципиенту.

Такое выделение конкретных субъектов художественного общения при восприятии искусства вполне закономерно. В целостном художественном мире произведения искусства всегда обнаруживаются эмоциональные характеристики изображаемых объектов, а также определенные чувства и переживания. Все они, по замечанию В. В. Медушевского, не могут быть ничьими. За каждым таким эмоциональным отношением, пониманием, чувствованием всегда стоит конкретный человек. Продолжая мысль В. В. Медушевского, С. М. Каргапольцев пишет: «разговор об общении с неодушевленными предметами имеет только метафорический смысл. Необходимой чертой всякого общения является индивидуальный физический и психологический контакт, а часто употребляемый в сочетании со словом «музыка» термин «сопереживание» как эмоциональная сторона всякого общения, невозможен вне другой личности» [64, с. 16]. Именно поэтому, продолжает далее автор, «Понимание музыкального восприятия как художественного общения предполагает соответствующую субъективацию содержательного мира музыки, что в большинстве своем связано с выделением позиции героя и автора» [64, с. 19].

Средством художественного общения является определенный язык, который музыковеды называют «музыкальным языком» (Б. В. Асафьев, Д. К. Кирнарская, Л. А. Мазель, В. Н. Холопова и др.), а искусствоведы и литераторы «художественным языком»

(Н. А. Дмитриева). Конечно, само понятие «художественный язык» включает в себя понятия формы и содержания художественного произведения, выразительных и изобразительных средств и т.п. Но, все-таки при восприятии терминов «музыкальный или художественный язык» возникает мысль о средстве передачи той или иной информации от одного человека к другому. Поэтому, следуя за рассуждениями В. В. Медушевского, можно сказать, что эмоционально-смысловая музыкальная интонация, так же как в целом музыкальный или художественный язык, не могут быть внесубъектными.

Анализ различных работ в русле литературоведения, музыковедения, эстетики и философии позволил помимо выделенных субъектов общения – автора и зрителя, определить и таких субъектов, как исполнитель (в музыкальном искусстве), герой и лирический герой. Что касается исполнителя, то включение его субъектом общения со слушателем является необходимым моментом для непосредственного восприятия музыкального произведения. С точки зрения социологии музыки процесс исполнения и восприятия произведений музыкального искусства можно рассматривать, как процесс общения музыканта и публики считает Ю. В. Капустин. Причем, если в процессе общения композитор-слушатель данное общение осуществляется через само произведение, поэтому-то его и называют «квази» общение, то общение слушатель-исполнитель является непосредственным или действительным общением. Исполнение произведения воздействует на слушателя, который в ответ на него проявляет определенные чувства – восторга, радости, негодования и т. п. Проявляя эти свои чувства, слушатель воздействует и на исполнителя, и на процесс исполнения им музыкального произведения. Известно, что многие музыканты теряли в исполнении, не чувствуя «дыхания» зала. Отсутствие публики было причиной отказа многих выдающихся исполнителей от студийных записей.

В условиях массового музыкального образования детей включение исполнителя в число субъектов общения почти невозможно. Данное обстоятельство объясняется тем, что в основном педагоги используют на занятиях и уроках музыкальные произведения в аудиозаписи. Для дошкольников, а также для младших школьников представить стиль исполнителя, особенности его игры, ее эмоциональный «накал» бывает очень трудно, если они непосредственно исполнителя не воспринимают. Кроме того, в исполнении одного и того же музыкального произведения разными инструменталистами

или вокалистами они, как правило, не усматривают никаких различий. Поэтому в данной работе на таких субъектах общения как исполнитель и слушатель мы не останавливаемся. В ней мы также не останавливаемся на рассмотрении и такого субъекта художественного общения, как «лирический герой». Данное обстоятельство объясняется также возрастом детей, для которых лирический герой и персонаж (герой произведения) часто являются трудно разделимыми (В. В. Медушевский).

Лирический герой в музыкальном произведении может выступать в произведении и как повествователь, и как автор, и как главный герой. Поэтому ввиду множественности принятия им определенных ролей и его изменчивости маленькому ребенку трудно его определить и понять.

Деятельность лирического героя – это мечта, фантазия также мало доступна для понимания детей. Ну, и, наконец, не обладая развитой способностью обобщения, они не могут охватить целостность сочинения конкретного композитора, которая прослеживается в индивидуальной интонации лирического героя.

Именно поэтому, опираясь на отдельные характеристики, данные лирическому герою В. В. Медушевским, в дальнейшей работе, мы будем останавливаться на таких выявляемых без труда дошкольниками, младшими школьниками и подростками субъектах музыкальных и художественных произведений, как автор и персонаж (герой). Хотя, в методиках развития и эстетического восприятия детьми указанного возраста литературных произведений прослеживается попытка авторов стимулировать нахождение и определение тех или иных черт характера лирического героя в поэзии и прозе (Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская, Л. Е. Стрельцова, Л. И. Саскина и др.).

Итак, выявление ребенком субъектов общения в художественном произведении, наблюдение за ними могут привести к такому общению, субъектами которого являются сам ребенок – герой и ребенок – автор. А поскольку в этом общении, реально являющимся самообщением, активно включается «Я» ребенка, то он начинает активно познавать и самого себя. Взаимные отношения различных ипостасей своего «Я» способствуют, по мнению М. С. Кагана, расширению рамок знания о самом себе или самопознанию. «Осознать себя – значит понять себя, а понять себя – значит раскрыть свою

многомерность и одновременно целостность, диалогически столкнув свои разные “я”» [59, с. 36].

Таким образом, на основе рассмотренного нами материала теоретического и методического характера можно сделать следующий вывод, который имеет значение для педагогически организованного процесса и эстетического восприятия детьми произведений искусства: для организации этого восприятия ребенку необходима помощь в выделении им субъекта художественного произведения. Кроме того, учитель, осуществляющий процесс художественного образования детей должен уметь стимулировать интерес ребенка к этому субъекту и вводить его в процесс общения с ним.

Данный вывод соответствует положениям психологов относительно трех взаимосвязанных компонентов человеческого общения – перцепции, аттракции и взаимодействия, а также теории атти-тудов, как положительных реакции, проявляющихся в знании о субъекте, в чувстве к нему и в действиях по отношению к нему. Перцептивный компонент художественного общения является необходимым для выявления субъекта произведения того или иного вида искусств, психического его отражения, причем этим субъектом может стать автор, герои и сам ребенок. Аттракция является необходимым компонентом, способствующим проявлению позитивной установки на понимание и изучение другого субъекта и себя, а общение или взаимодействие, являющееся способом познания, способствует открытию своих ценностей другому субъекту.

Рассматривая процесс эстетического восприятия как «одушевление», которое ведет к выявлению субъектов художественного произведения, а затем к установлению общения с ним, мы подразумевали определенную форму этого взаимодействия – диалоговую. Диалог (dialogos) дословно переводится с греческого как разная речь (Диа – разный, логос – речь). Поэтому форма диалогового общения подразумевает свободный обмен мнениями разных субъектов. Следует отметить, что диалогичность является специфической характеристикой для произведений многих видов искусства. Диалогичность музыкального искусства проявляется в определенном развитии мелодии, когда «Высотное и ритмическое сопряжение звуков рождает диалог мотивов и фраз» [27, с. 505], когда в процессе развертывания содержания музыки происходит взаимодействие и конфликт определенных образов или, когда в процессе восприятия музыки она «оценивается слушателем как психологический общения с самой собой» [79, с. 508].

Но, поскольку «Непосредственно-эмоциональное воздействие музыки определяет лирико-исповедальный тип данного искусства и ... возможность предельного в ней авторского самовыражения» [79, с. 508], постольку можно говорить и о диалоге слушателя с автором.

Итак, определяя субъектов художественного общения, мы останавливались на таких диалоговых парах, как слушатель – автор. Второй диалоговой парой может быть слушатель – герой художественного произведения. Применительно к педагогике художественного образования такими диалоговыми парами, соответственно, могут быть: ребенок – автор и ребенок – герой (персонаж) художественного произведения. Однако, такие диалоговые пары в процессе восприятия художественного произведения ребенком создаются очень редко. Без педагогической помощи взрослого в силу возрастных особенностей детей, не развитости их музыкального и художественного восприятия возникновение диалога между ребенком и героем, ребенком и автором бывает почти невозможно. Поэтому в практике художественного и, особенно, музыкального воспитания такие диалоговые пары включают еще одного субъекта – взрослого. Последний помогает ребенку выявить того или иного субъекта художественного общения, организует диалог, поддерживает его. Он может задавать вопросы, связанные с определением тех или иных черт субъектов художественного общения, раскрывать непонятные для ребенка проблемы, ориентировать его на выделение предполагаемых намерений автора или героя. Таким образом, можно сказать о том, что взрослый является не столько участником такого диалога, сколько его организатором.

В системе массового музыкального и художественного воспитания детей процесс восприятия, как процесс непосредственного слушания, рассматривания и последующего размышления об увиденном и услышанном в произведении (Д. Б. Кабалевский), предполагает участие не одного ребенка, а целого коллектива детей. Исключение составляет система дополнительного музыкального или художественного образования, в которой все-таки преобладают индивидуальные воспитательные формы. В массовом музыкальном воспитании в диалоговый процесс включаются не только вышеуказанные субъекты, но и большой детский коллектив, включающий детей с разными музыкальными способностями, уровнем общего развития, различными умениями слушать и размышлять.

Воспитатели, музыкальные руководители в детском саду, учителя в школе и педагоги в детских музыкальных и художественных школах используют для создания художественного общения весь коллектив класса, группы, подгруппы и т. п. «собирая» мнения детей воедино, относительно субъектов музыкального произведения, взрослый включает в диалог не только, автора, героя, реального ребенка, но и многих других участников детского коллектива. Таким образом, круг включенных в художественное общение субъектов значительно расширяется за счет вовлечение в его процесс разных детей, имеющих собственное мнение по поводу того или иного музыкального или художественного произведения. А поскольку в художественном произведении образ автора и героя является полифоничным, постольку разные черты их внешнего и внутреннего облика могут быть «схвачены» разными участниками процесса восприятия художественного произведения. Из этих различных мнений, эмоций, переживаний, подмеченных характеристик, черт характера героев, автора и складывается полифоничность художественного общения. Поэтому такое художественное общение можно назвать не только разноречием – диалогом, но и многоречием или полилогом.

В заключении отметим и еще одну важную деталь художественного общения, касающуюся того, что в педагогике и психологии называется пространственные зоны общения. Педагоги и психологи выделяют личностно-интимную и социально-публичную «зоны допуска», которые различаются «друг от друга расстоянием, уровнем «допуска»» другого человека, степенью продуктивности общения» [75, с. 104]. Характеризуя такие «зоны допуска» или зоны доверия» педагоги имеют реальных участников общения – учителя и ученика или ученика и другого ученика.

В художественном общении, как указывалось, реальными участниками типичен только те, кто воспринимает произведение искусства. Поэтому-то оно и определяется как «квази» общение. В связи с этим возникает вопрос относительно того, имеется ли в художественном общении такая «зона допуска», когда реципиент «приближает» в личностное пространство или «отдаляется» от его воображаемого собеседника? Ответ на этот вопрос можно отыскать в процессе анализа феномена «эстетическое восприятие». Оно начинается с эмоциональной реакции на художественное произведение, включает переживание, которое приводит к пониманию. Эмоциональная реакция и переживание, в том числе и сопережива-

ние субъекту художественного произведения доказывают то, что все они входят в интимно-личностную «зону доступа» реципиента. Понимание художественного произведения так или иначе, приводит и к социальной «зоне доступа». Ведь осознание содержания, пафоса, идеи, сути и т. д. произведения связано не только личными эмоциями, переживаниями и мыслями, но и с авторскими. И если в педагогическом процессе зоны общения могут быть различными, границы их могут меняться, то в художественном общении ученика с героем и автором необходимы и личная, и социальная зона общения. Каждая по отдельности: социальная, когда автор понимается учеником за реального человека, гения, создавшего художественное произведение или личностная, когда тот же автор или герой принимается за близкого человека, равного ученику художественному общению не приводят. В первом случае такое общение приводит к рациональному пониманию искусства, а во втором – к наивно-реалистичному. В первом случае такое общение можно обозначить как «авторско-биографическое» (Г. С. Тарасов), а во втором как наивно-реалистическое.

Анализ различных работ, касающихся проблемы сущности, специфики, особенности художественного общения позволяет сделать следующие выводы:

1. К важнейшим функциям искусства относятся эстетическая и коммуникативная. В системе основных функций искусства авторы определяют главной из них то одну, то другую. Эти две функции тесно связаны между собой. «Очеловечение», «одухотворение» являются специфическими особенностями эстетического восприятия художественного произведения, они приводят к персонализации субъектов художественного восприятия и к возникновению художественного общения между ними. Обе эти функции проявляются в процессе эстетического восприятия искусства и имеют ярко выраженное антропологическое основание. Одна из них – эстетическая, касается главного предмета познания в антропологии и в искусстве – человека, вторая – коммуникативная, касается главного способа познания в той же антропологии и в искусстве – общения.

2. Художественное общение не безлично. Оно всегда связано с конкретными субъектами: реальным – человеком, который воспринимает искусство и нереальным, непосредственно при этом общении не присутствующим – героем, автором. Поэтому такое общение

определяется авторами как «квази» общение, самообщение или косвенное общение.

3. Специфика художественного общения заключается не в том, что оно стимулирует зрителя или слушателя к определенным действиям или нацелено на передачу информации, а в том, что оно приводит к взаимопониманию партнеров этого общения, когда они открывают друг другу систему ценностей, собственные переживания, мысли, чувства и идеи. Поэтому главными компонентами художественного общения становятся перцепция, аттракция и взаимопонимание.

4. В педагогическом процессе организация художественного общения осуществляется, как правило, взрослым – учителем, воспитателем. Художественное общение, организованное на занятии или на уроке искусства может выступать в форме диалога: автор, герой – ученик и в форме полилога, когда в него включаются многие реальные субъекты: автор, герой – члены детского коллектива, взрослый.

Художественное общение при эстетическом восприятии искусства должно совмещать в себе личностную и социальную зону, когда ребенок переживает за героя, автора и когда он принимает авторский контекст, авторский замысел и авторскую идею.

2.2. Педагогические условия организации художественного общения у участников детского скрипичного ансамбля

Одной из проблем современности является построение коммуникативной модели человеческого существования. Острота коммуникативной потребности людей находит свое отражение в изучении вопроса диалога культур, возможностей языковых систем, анализа возможных способов трансляции культуры.

В соответствии с общей тенденцией диалогизма, свойственной гуманитарной науке XX–XXI вв., коммуникативные способности и способы их развития становятся приоритетной областью в различных исследованиях, а процесс их формирования – в таких науках, как психология и педагогика.

На сегодняшний день общение преимущественно исследуется в аспекте взаимосвязи индивидов, в ходе которого коммуникативно востребованным оказывается только качество конечности участни-

ков общения: коммуникативные средства организуют единство в аспекте сосуществования людей при самоутверждении каждого из участников коммуникации [132, с 100-102]. Каждый человек стремится к самоактуализации, что в свою очередь возможно только в социуме. В нем при общении, решении проблем, работе каждый сталкивается с общением, и в процессе взаимодействий, удовлетворения потребностей индивидум может самоутверждаться.

Понятие «коммуникация» рассматривается как взаимное общение людей; способность членов определенной культурной общности добиваться понимания в процессе взаимодействия, создавать новую коммуникативную общность в ходе взаимодействия; «адекватное взаимопонимание 2-х участников коммуникативного акта» [27, с. 71].

Среди множества разных сфер коммуникации «выделяются те, которые связаны с художественным творчеством, соответственно, определение такой коммуникации – художественная коммуникация» [59, с. 241]. Данная коммуникация представляет собой осуществление интеллектуально-творческой взаимосвязи реципиента и автора, передачу реципиенту художественной информации, содержащей определенное отношение к миру, устойчивые ценностные ориентации общества, передающиеся воспринимающему субъекту. Опосредствующим звеном данной передачи считается художественное произведение, в исполнительских искусствах – исполнитель, воспроизводящий художественное произведение. В ходе художественной коммуникации у адресанта возникают 3 типа отношений: автор – реципиент; автор – действительность; автор – художественный процесс. Но с позиции реципиента такое общение тоже включает несколько типов отношений: реципиент – другой реципиент; реципиент – автор, реципиент – герой. Последние два отношения относятся к художественному квазиобщению.

Среди множества авторов, рассматривающих понятие «художественное общение» выделяется М. С. Каган, который определял, оно может выступать как общение реальное (исполнитель / реципиент и автор) и, как нереальное (исполнитель / реципиент и какие-то сверх силы) или как автор сам определяет «квазиобщение». Истоками такого общения является, как считает автор, религиозный миф. «Данное общение складывается с мифологически-религиозными героями – языческими, христианскими и прочими божествами и другими персонажами религиозных мифов» [59, с. 244]. М. С. Каган

считает, что связь с божеством, осуществляемая в формах молитвенного заклинания, ритуального действия, есть особая форма внутреннего диалога. Его можно описать структурой: «а) обращение к божеству как существу, способному слышать, внимать, реагировать; б) изложение этому существу своих сокровеннейших переживаний, ощущений, желаний, помыслов, упований; в) расчет на понимание и сочувствие этого существа; г) надежда на его помощь как ближайшего друга, который отвечает тебе взаимностью. По своей структуре религиозное действие есть иллюзорное воспроизведение реального межличностного общения в нем силою фантазии создается образ воображаемого партнера, наделяемого всеми качествами реального друга и тем самым оказывающегося способным заменить реального партнера в акте воображаемого общения» [59, с. 245]. Этот же способ общения, но уже в современном мире предполагает общение автор-воспринимающий художественное произведение человек; герой – воспринимающий художественное произведение человек и т. д., где одни из субъектов является не реальным, а другой – реальным. Понимание художественного общения и квазиобщения необходимо в работе над произведениями искусства. Каждый при восприятии образцов культуры может вступать в диалог с автором или нереальным героем. Такое квазиобщение помогает раскрыть замысел произведения. Так как при таком общении диалог строится не только с автором, который поясняет реципиенту смысл своего творения, но и вымышленный герой, который в свою очередь общается и с автором, и с реципиентом, уточняя и дополняя смысл и идею произведения.

Гораздо труднее включить в такое общение детей. Ребенок, приходя на занятия музыкой в раннем детстве, и даже не задумывается о композиторе, который это произведение написал и о том, что же конкретно композитор хотел сказать ему своей музыкой. В этот начальный период значима роль педагога, который должен организовать такой диалог путем стимулирования интереса к художественному произведению, к творчеству композитора. Сформированный интерес ребенка к музыкальному произведению и его создателю, будет способствовать появлению у него множества вопросов: к композитору, к истории его жизни и творчества, к событиям, которые побудили создать автора именно такое произведение, к особенностям музыкального языка автора, к эмоциональной составляющей произведения, возникшей благодаря чувствам, воплощенным

в произведении композитором. Таким образом и воспринимая музыкальное произведение, и воссоздавая его ребенок, благодаря художественному общению и в процессе «...квазиобщения ученик сам понимает суть замысла» [155, с. 18]. Ребенок, общаясь с композитором, в опоре на его язык раскрывает не только музыкальное произведение, он узнает и самого себя, и другого человека – того же композитора или исполнителя.

Если для процесса восприятия такое художественное общение является вполне возможным, то менее всего такое общение возможно выстраивать в процессе музыкального исполнительства.

Вдвойне это художественное общение как процесс взаимодействия автора-реципиента выстраивать в процессе ансамблевого музицирования сложнее. Сложность такой организации еще и усугубляется тем, что в ансамбле его участниками могут быть музыкально-одаренные, достигшие уже высокого уровня музицирования дети. Раскроем условия организации такого общения у детей-участников скрипичного ансамбля свердловской государственной детской филармонии.

Художественное общение возможно применять и на индивидуальных исполнительских занятиях, и на занятиях ансамблем. «Причем на ансамбле это включение в данный процесс является даже более интересным, чем на индивидуальном занятии, так как каждый ребенок «видит» что-то свое в музыкальном произведении, а, значит, может додумывать позицию автора и выискивать все новые (разные) грани его творчества, его мыслей и устремлений» [152, с. 57].

Решение обозначенной проблемы могут способствовать определенные педагогические условия, организации художественного общения в процесс репетиций участников скрипичного ансамбля детской филармонии.

Первым условием является организация знакомства с творчеством автора, эпохой, в которую он творил. Для детей это первый опыт осознанного диалога с композитором. Это условие реализуется следующим образом. Преподаватели рассказывали про эпоху, в которую жил композитор, про стили, господствующие в это время, подробно останавливались на особенностях произведений автора, а также особенностях того произведения, которое разбирается детьми в ансамбле. Педагог также мог показать исполнение произведения в стиле этого и для контраста – в стиле другого композитора. Сами

участники ансамбля по стилю исполнения могли определить «голос» каждого композитора.

Следующее условие – организация взаимодействия ученик (от лица автора) – другие дети – участники ансамбля, когда ученик, выполняя функции концертмейстера, принимает на себя и роль композитора. И именно своим исполнением, небольшим устным рассказом стимулировал остальных участников на творческое взаимодействие с ним, требуя в жесте такого исполнения, которое, по его мнению, подразумевал композитор. Педагог мог осуществлять и организацию «диалога» с автором, когда каждому ребенку было дано задание – написать мини-сочинение от лица автора (в опоре на его музыкальное произведение), а затем, на следующем занятии, все, в свободное от исполнения время, оценивали степень достоверности того, действительно ли так автор думает и чувствует.

Еще одним условием является вовлечение в процесс художественного общения родителей, когда дети на родительских собраниях делали сообщения от лица композитора, а, потом исполняли это произведение так как, по их мнению, исполнил бы композитор. Ребенок готовил «видеоряд» подбирал картины, мультипликационные фильмы, фотографии, которые давали возможность учащемуся раскрыть свое понимание произведения и свое видение устремлений, мыслей и чувств композитора.

Художественное общение, организованное педагогом в процессе ансамблевого исполнительства, несомненно, развивает исполнителей. Поиск из множества мнений, предпочтений, фабул, стилей приводит к выявлению именно такого исполнения, которое и подразумевал композитор. Ребята более глубоко понимают замысел автора, особенности его творчества – это облегчает работу над произведением и его исполнением. В заключении отметим, что эффективность данной работы можно проверить различными способами, в том числе и «диагностикой развитости уровня вхождения ребенка в процесс художественного общения» [156, с. 71], раскрытой в научной статье автором этой работы.

2.3. Диагностика развитости коммуникативных навыков младших школьников – участников скрипичного ансамбля

Результаты обучения учащихся – личностные, предметные и метапредметные – достигаются в процессе активного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Поэтому одной из важных педагогических задач, обозначенных в ФГОС НОО [169], является формирование коммуникативных навыков. Требования к результатам обучения, сформулированные в ФГОС НОО, не являются прерогативой только общего образования. В едином образовательном пространстве должно быть органичное сочетание требований к результатам образования в системе как общего, так и дополнительного образования детей, что способствует созданию условий для целостного развития личности. В связи с этим содержание дополнительного так же, как и общего образования, должно быть нацелено на решение одинаковых задач, включающих и формирование коммуникативных навыков, обучающихся [102].

В философской, музыковедческой, педагогической литературе исследователи выделяют различные коммуникационные формы и коммуникационные навыки: музыкальные (М. П. Миронова, А. Н. Сохор и др.) [109; 145], художественные (М. С. Каган) [59], художественно-педагогические (Н. Г. Тагильцева) [152; 155]. Авторы в работах по художественной и музыкальной коммуникации доказывают, что «музыка как явление культуры диалогична по своей сути, и этот диалог многомерен в музыкальном коммуникативном пространстве, включающем множество субъектов (композитор, исполнитель, слушатель, критик-музыковед, режиссер, продюсер, менеджер, аранжировщик, а также педагог и ученик, мастер и новичок, профессионал и любитель)» [108, с. 11].

В музыкальном творчестве помимо индивидуальных исполнительских форм существуют и коллективные, в которых проблема формирования коммуникативных качеств и коммуникативных навыков является чрезвычайно актуальной. К таковым относятся хоровой коллектив, оркестр, ансамбль исполнителей на различных музыкальных инструментах, вокальный, вокально-инструментальный ансамбль и т. п. В этих формах музицирования происходит активный процесс общения между исполнителями, ис-

полнителями и дирижером, управляющим процессом исполнения, исполнителями и слушателями. Отсутствие такой художественной коммуникации (М. С. Каган) и, соответственно, сформированных коммуникационных навыков приводит к сбою в художественно-исполнительском процессе, невозможности раскрытия образного начала музыкального произведения. Поэтому обучение детей коллективному творчеству в системе дополнительного музыкального образования предполагает формирование у обучающихся навыков художественной коммуникации, которые способствуют не только воссозданию образного строя произведения, техническому совершенству исполнения, но и развитию личности участников коллективного творческого процесса.

Отдельной формой музыкального творчества, которая выкристаллизовывалась на протяжении многих веков, является ансамбль, включающий исполнение несколькими музыкантами определенных произведений. Ансамбль всегда базируется на совместной форме творчества, о чем свидетельствует уже перевод этого слова с французского («вместе») [10; 36; 145]. В ансамбле каждый музыкант, имея собственный неповторимый исполнительский стиль, должен «подстраиваться» под других музыкантов, понимать и принимать их позицию в создании художественного образа, уметь невербальными способами одобрять и поощрять действия других исполнителей, следовать вербальным и невербальным указаниям дирижера, руководителя ансамбля в процессе создания художественного продукта. Все это говорит о том, что помимо чисто «музыкантских» задач у каждого руководителя ансамбля имеются задачи педагогические – формирование коммуникативных навыков и создание условий для творческого взаимодействия между его участниками.

Для руководителей ансамблей в связи с необходимостью слаженного взаимодействия всех его членов встает проблема выявления сформированности коммуникативных навыков у его участников. Получение таких сведений путем проведения диагностирования дает возможность для разработки руководителями определенных методов, приемов, технологий для создания слаженного музыкального коллектива, которым и является ансамбль.

Анализ работы педагогов – руководителей детских музыкальных ансамблей показывает, что в учреждениях системы дополнительного образования работают в основном выпускники высших музыкальных учебных заведений. Их подготовка к процедуре диа-

гностирования коммуникативных навыков, обучающихся является недостаточной, в отличие от выпускников музыкально-педагогических вузов, в базовых частях учебных планов которых обязательно имеется предмет «Психология», а в вариативных – «Музыкальная психология». В содержании названных дисциплин педагогами рассматриваются вопросы формирования и диагностики коммуникативных навыков в творчестве. Но и выпускники педагогических вузов – руководители ансамблей, так же, как и выпускники консерваторий, отмечают существование определенных проблем, связанных с диагностикой такого необходимого для ансамблевого исполнительства навыка, как коммуникация. Данное положение не является надуманным, оно сформулировано на основе обобщения той информации, которая имеется в анкетах слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки педагогов системы дополнительного образования, организованных и успешно реализуемых уже несколько лет в Институте музыкального и художественного образования УрГПУ.

Результаты исследования. В проведении процедуры диагностирования мы опирались на идеи педагогов и психологов о том, что коммуникативные навыки младших школьников, являясь внутренней составляющей личности, внешне проявляются в процессе определенной деятельности и зависят от условий этой деятельности [119; 127].

Анализ требований ФГОС НОО [169], положения, выявленные в процессе изучения психолого-педагогической литературы [17; 62; 127], литературы по музыкальному ансамблевому исполнительству [36; 96; 147], в которой определяются необходимые качества инструменталистов-ансамблистов [122; 162], позволили определить следующие критерии замера развитости коммуникативных навыков в их различных (вербальные, невербальные) формах.

1. Активность при установлении коммуникативных связей со сверстниками – участниками ансамбля (проявляющаяся вербально). Выявление этих результатов позволит усилить работу педагога по налаживанию неформальных контактов и установлению доброжелательной и творческой атмосферы в коллективе, по снятию напряженных отношений, которые порой отрицательно влияют как на концертную, так и на репетиционную работу.

2. Активность при установлении коммуникативных связей с преподавателями или руководителями ансамбля (проявляющихся

вербально при высказывании педагогом замечаний, предложений по улучшению исполнения и невербально, когда руководитель ансамбля использует только дирижерский жест. В эту коммуникацию входят и ответные действия исполнителей). Данный критерий был сформулирован исходя из положения многих авторов [36; 96; 122; 162] о том, что чем лучше участники ансамбля идут на контакт с руководителем-дирижером, тем эффективнее проходит репетиция, и, разумеется, создается качественный конечный художественный продукт на концерте. В скрипичном ансамбле, например, такая коммуникативная связь «руководитель (дирижер) – участники ансамбля» позволяет осуществлять единое исполнение цезур, штрихов, распределение смычка, верное использование аппликатуры, удержание темпа, а также помогает каждому исполнителю подстраивать свое звучание под звучание всех участников творческого коллектива. Такая коммуникация, как уже указывалась, осуществляется в процессе невербального и отчасти вербального (исполнительские ремарки руководителя ансамбля) художественного общения участников ансамбля и его руководителя.

3. Согласованные с другими участниками коммуникативные действия по созданию художественного продукта могут и должны происходить при ошибке исполнения одного из ансамблистов. Это выражается только в невербальных действиях коммуникативного характера при помощи мимики, движений корпуса, головы. Этими невербальными коммуникациями участники ансамбля поддерживают друг друга и исполнителя в случае его ошибки. Отсутствие этой поддержки приводит, как правило, к остановке ошибающегося ансамблиста, что, несомненно, снижает впечатление от исполнения музыкальной пьесы коллективом в целом.

По выделенным критериям в ноябре 2016 года проводились диагностика участников ансамбля скрипачей ГАУК СО.

В диагностическом исследовании по выявлению развитости коммуникативных навыков принимали участие 25 детей в возрасте от 7,5 до 9,2 лет, а также 6 взрослых (2 руководителя, 2 ассистента руководителей и 2 взрослых концертмейстера). Участникам ансамбля предлагалось заполнить анкету, в которой содержались следующие вопросы.

1. С кем из участников ансамбля ты бы хотел исполнять одну партию?

2. С кем бы ты стал играть твое любимое произведение в дуэте?

3. Кого бы ты пригласил на свой день рождения?

Отвечая на вопросы, каждый мог выбрать любое количество тех или иных членов группы в зависимости от личных симпатий (положительный выбор).

В результате проведенного исследования был определен статус участников коллектива («лидеры», «предпочитаемые», «принятые», «пренебрегаемые»). Необходимо отметить, что предпочтения, связанные с ансамблевой деятельностью и с неформальным общением, были различны, что подтверждается и результатами наблюдений.

При исследовании деловых взаимоотношений в группе (выбор партнера для исполнения партии и исполнения в дуэте) определилось несколько лидеров: Р.П. (13 выборов) и Т.Ч. (12 выборов). Р.П. – концертмейстер группы, лучше всех знает свою партию, уверенно ведет за собой, общителен, имеет лидерские задатки и является формальным лидером. Т.Ч. по профессиональным навыкам не уступает Р., также отлично знает партию, но не стремится к лидерству и признает ведущую роль Ромы, который в свою очередь относится к успехам Т. ревностно.

Предпочитаемых в группе оказалось 18 человек: Т.Н., А.П. (по 7 выборов); В.З., М.Б., А.К., Л.Ц. (по 6 выборов), остальные участники получили по 5 выборов. Но если Т.Ч., М.Б., А.К. и Л.Ц. общительны и толерантны по отношению к другим участникам группы, то высокий статус В.З. объясняется дружбой с лидером Р.П., а статус А.П. – дружбой с лидером Т.Ч.

Группа «принятых» насчитывает 4 человека: М.М., А.С., М.Б. (по 3 выбора), к этой же группе необходимо отнести Г.Д. (2 выбора, но оба взаимных). Сложности в общении возникают у М.Б. Несмотря на то, что трое участников ансамбля хотели бы выступать вместе с ним, сам он отказался заполнять анкету, сказав, что ему «все равно».

К «пренебрегаемым» в данной группе следует отнести Л.К. (1 выбор и отсутствие взаимных выборов). Девочка отличается застенчивостью, неловкостью и слабой инструментальной подготовкой.

В предложенной детям анкете был сформулирован следующий вопрос: «Кого бы ты пригласил на свой день рождения?». Этот вопрос был не связан с ансамблевой деятельностью школьников. Результаты анализа ответов детей несколько поменяли их распределение по статусам. Так, в группе лидеров оказалась Л.Ц., которая при оценке ее профессиональных качеств находилась только в группе предпочитаемых. Но данные опроса о неформальном общении пока-

зали, что именно она имеет наибольшее число приглашений на день рождения (10 выборов, причем 8 из них были взаимные). Эта роль неформального лидера совпадает с данными, полученными при наблюдении за общением детей. Лиза подвижная, активная девочка, всегда в центре внимания, обладает повышенной общительностью, легко находит общий язык со всеми в группе, но не обладает усидчивостью и не всегда безупречно исполняет свою партию, что не дает ей возможности быть лидером в ансамблевой игре.

В группу предпочитаемых по общению вне исполнительской деятельности вошли 10 человек. Это «профессиональные лидеры» Р.П. (8 выборов) и Т.Н. (7 выборов), А.П. (6 выборов), В.З. и А.К. (по 5 выборов).

В группе «принятых» (9 человек) также происходят изменения: перешли из «предпочитаемых» М.Б. (4 выбора) и Т.М. (4 выбора), остались М.Б. (3 выбора) А.С. и Г.Д. (по 2 выбора). М.Б. также отказался заполнять этот пункт анкеты, но те же трое участников ансамбля все-таки демонстрировали желание пригласить его на свой день рождения.

Более всего изменился характер отношений в группе «пренебрегаемые», в которую вошли: Л.К., Д.В., Т.К., Д.Г., М.М. Они не получили ни одного выбора. И если Л.К. находится в этой группе из-за эмоциональной зажатости и неумения общаться со сверстниками, то М.М. сверстники избегают из-за стремления все рассказывать преподавателям, что явно не нравится многим детям.

Второй критерий – активность при установлении коммуникативных связей с преподавателями (руководителями ансамбля). Методом замера сформированности такой активности послужил опрос шести педагогов (руководителей ансамбля). В группу детей с высокой активностью при установлении коммуникативных связей с преподавателями (руководителями ансамбля) педагогами были включены три участника: В.З., М.Б. и Т.Ч. Что касается остальных детей, то преподаватели отмечали, что трудностью в установлении коммуникации между педагогом и детьми является непринятие ими подсказок и замечаний по улучшению качества исполнения музыкального произведения, которые участники получают в ходе репетиционного процесса. Как указывают педагоги, участникам ансамбля не всегда удается конструктивно реагировать на такие подсказки педагогов, а также на их замечания, устранение которых способствует более успешному исполнению музыкального произведения ансам-

блем. Только Т.Ч., по мнению преподавателей, обладает достаточной самокритичностью и самоконтролем, чтобы реально оценивать свои действия, и поэтому относится к замечаниям спокойно, пытаясь тут же их устранить.

Что касается невербального общения, то педагоги отметили готовность 30% от общего числа участников ансамбля к отклику на требования педагога, которые выражены посредством мануальной техники (дирижирования). Из оставшейся части ансамблистов одни, воспринимая невербальные послылы педагога, стараются найти ответные действия: играть в определенной части смычка или определенным штрихом, например, «*detache*» или «*martele*», но при этом данные действия выполняются не всегда корректно. Дети пережимают смычок, меняют динамику, могут ускорить темп, играют не в той части смычка, в которой необходимо исполнение, другими штрихами, могут перепутать аппликатуру. Другие дети, очевидно, стараясь музыкально исполнять произведение в ансамбле, не всегда вовремя обращают внимание на предназначенный им мануальный сигнал дирижера: играть «*forte*» или «*piano*». Они часто не вовремя осознают выраженное мануально требование дирижера по переходу на другие виды штрихов – с «*legato*» на «*staccato*» или «*spiccato*».

Особая проблема у многих ансамблистов – совместное начало и окончание произведения, которые достигаются путем точного исполнительского ответного действия на ауттакт дирижера. Поэтому, отвечая на вопрос о готовности детей к мгновенному ответу на мануальные действия – требования руководителя, педагоги отмечают, что у некоторых детей появляются затруднения в том, чтобы «сразу проявить готовность к ответной исполнительской реакции», отчего художественная коммуникация разрушается. Анализ опроса педагогов показал, что у большинства ребят установилось доверительное «внеисполнительское» общение с преподавателями. 17 человек любят рассказывать о себе, в том числе трое из них держат преподавателя в курсе всех основных событий своей жизни. Четверо участников ансамбля (Л.Ц., Т.Ч., М.Б. и Г.Д.) активно задают вопросы, если им что-то непонятно, или предлагают какие-то свои способы решения творческих задач.

Следует отметить, что уровень общения со сверстниками и с преподавателями у многих детей различен. Так, М.Б. – хорошо развитый мальчик, умеет общаться со взрослыми, но не имеет друже-

ских контактов с участниками ансамбля. М.М. старательно занимается в ансамбле, успешно контактирует с преподавателями, но часто жалуется (сообщает преподавателям о проделках ребят), поэтому и не пользуется уважением сверстников.

Заметные сложности в общении со взрослыми имеются у Т.Н., А.П. и Л.К. Но если Л.К. – сложный ребенок с явно выраженным эмоциональным зажимом, то А.П., наоборот, стремится своим поведением обратить на себя внимание остальных участников ансамбля: спорит с преподавателем, включает реплики в процессе исполнения, не всегда позитивно принимает «подсказку» педагога для улучшения качества исполнения. Вместе с тем А. обладает хорошими профессиональными и ансамблевыми навыками. Т.Н., очень добрая и доброжелательная в общении со сверстниками, рассеянна и неаккуратна в ансамблевом исполнении. В связи с этим перед педагогами стоит задача увлечь девочку исполнительским творчеством, чтобы уровень ее технической подготовки был более высоким.

Для выявления результатов по третьему критерию детям были предложены следующие вопросы анкеты: «Как ты будешь поступать во время концерта, если твой товарищ ошибется?», «Будешь ли помогать товарищу в исправлении ошибки?», «Что надо будет делать, если один из участников ансамбля споткнулся, разволновался и перестал участвовать в исполнении?».

Обобщение результатов опроса было следующим:

- 38,5% считают, что при такой ошибке надо «следить за остальными участниками ансамбля и стараться играть в той же части смычка и с такой же громкостью, как и все», при этом о помощи или поддержке товарищу никто из них не говорит;

- 26,8% ребят считают, что в случае ошибки кого-то из ансамблистов следует помочь товарищу, но они не знают, как это сделать. Самому же ошибающемуся просто необходимо «послушать, что играют остальные ребята, и начать им подыгрывать»;

- 34,7% ребят утверждают, что если на концерте увидят, как кто-то «теряет текст», путает штрихи, то необходимо «сосредоточиться и смотреть на «командира», чтобы самому не сбиться».

Отдельно стоит отметить: 37,7% учащихся добавили, что «постараются играть громче, ярче, чтобы зрители не заметили оплошности у товарища», а 15% опрошенных детей ответили, что не будут обращать внимание на ошибающегося и «никак не смогут с ним

контактировать и показывать ему какое-то одобрение» невербальными средствами.

Таким образом, реально помочь ошибающемуся товарищу в ансамбле не готов ни один из исполнителей. Полученные результаты по третьему критерию говорят об определенной проблеме в художественной коммуникации, выраженной в невербальной форме – одобрения, поддержки. Членами ансамбля являются младшие школьники, риски допущения ошибок и просчетов в исполнении у которых более высокие, чем, например, в ансамбле старшеклассников. Поэтому педагогам, руководителям ансамблей следует провести какие-то тренинги у детей в игровой форме, содержанием которых были бы создание ситуаций, когда ошибается один из исполнителей, а другие мимикой, позой, движением корпуса, взглядом могли бы поддержать товарища. Сами педагоги с концертмейстерами могут создать ситуацию исполнения ими ансамблевого произведения, добавив в это исполнение ролевую игру, когда кто-то из них преднамеренно ошибается, а другие члены ансамбля демонстрируют различные возможные варианты поддержки.

Проведенная диагностика развитости коммуникативных навыков младших школьников – участников ансамбля скрипачей Свердловской детской филармонии позволила сделать следующие выводы.

1. Педагогу, концертмейстеру, руководителю ансамбля следует внедрять в работу с детьми педагогические методы и формы, способствующие развитию коммуникативных навыков по всем трем критериям, т. к. игра в ансамбле требует четкого взаимодействия между ансамблистами, между ансамблистами и дирижером (руководителем ансамбля), а при возникновении каких-то негативных непредвиденных моментов каждый из участников ансамбля должен быть готов к поддержке, выраженной в виде невербальной коммуникации.

2. Для педагога, концертмейстера, руководителя ансамбля необходимо разработать формы совместной деятельности не только в процессе художественного общения, но и в процессе общения «внеисполнительского», чтобы в коллективе не осталось «пренебрегаемых» участников ансамбля.

3. Педагогу, концертмейстеру, руководителю ансамбля необходимы разработка плана совместных действий с детьми и создание условий для обучения ансамблистов навыкам взаимопомощи путем невербальной коммуникации – одобрения при ошибке исполнения

тем или иным участником ансамбля, – а также система педагогических приемов, включающих юных ансамблистов в процесс обучения формам невербальной коммуникации – поддержки в исполнительстве.

4. Педагогам, концертмейстеру, руководителю ансамбля необходимо включать «хорошо контактирующих с ними детей», но имеющих проблемы общения с детьми – участниками ансамбля, в коллективные обсуждения по выбору тех или иных исполнительских методов, включать в работу попарно хорошо контактирующих с педагогами участников ансамбля, но отвергаемых ее членами, с другими детьми, вводить практику назначения разных (и даже не очень сильных в техническом плане ансамблистов) концертмейстерами на занятиях, репетициях.

5. Педагогам и концертмейстерам следует использовать игры на развитие внимательности при невербальном общении «дирижер – ансамблисты», игры на понимание требований дирижера, выраженных в определенных жестах (например, игра «Зеркало», когда дети повторяют движения дирижера, «проживая» таким образом каждый жест, вызванный особенностью исполнения музыкального произведения, игра «В концертном зале», когда один из участников ансамбля может стать дирижером того или иного музыкального произведения, а ансамблисты вместе с педагогом – руководителем ансамбля должны отвечать на мануальные воплощения музыки ребенком-дирижером).

Представленные результаты диагностирования могут быть обобщены и проанализированы педагогами других исполнительских ансамблей (вокальных, вокально-инструментальных, хоровых, эстрадных и т. д.) для проведения такой же процедуры диагностирования в своих творческих коллективах. Методы диагностики, предложенные в данной статье, могут способствовать разработке программы развития коммуникативных навыков в творческом исполнительстве у детей младшего школьного возраста, участвующих в разных видах и типах исполнительских ансамблей.

2.4. Искусство в формировании коммуникативных навыков младших школьников

В содержании ФГОС НОО понятия взаимодействие, коммуникация, общение встречаются почти в каждом разделе, начиная от общего положения, где рассматриваются специфические особенности стандарта до пункта характеристики универсальных учебных действий, одним из которых являются коммуникативные действия. Не случайно в процессе становления и развития личности младшего школьника коммуникации отводится столь значимое место. Без взаимодействия с другими людьми, умения вступать в диалогическое общение обучение и образование является невозможным. Именно поэтому коммуникативные составляющие включаются в содержание личностных, метапредметных и предметных результатов. Коммуникация является базой и для формирования коммуникативных учебных действий, которые обеспечивают «учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем...» [62, с. 30]. Во всех других универсальных учебных действиях умения взаимодействовать, общаться, вести диалог являются необходимым составляющим компонентом [72; 32; 102], который четко проявляется и в регулятивных, и в познавательных, и в личностных универсальных учебных действиях.

Формирование коммуникативных умений, коммуникативных способностей, коммуникативных качеств личности учащихся начальной школы – вопросы, которые в настоящее время являются чрезвычайно актуальными. Они рассматриваются как учеными-теоретиками, так и учителями-практиками [111; 99]. Эти же качества, умения и способности, по мнению А. С. Сиденко, являются обязательными и для учителя, организующего процесс взаимодействия и общения на школьном уроке [136], в том числе и уроке музыки [177].

Анализ литературы по названным вопросам позволяет выделить такие средства и способы формирования коммуникативных качеств личности младших школьников, как чтение, обучающие диалоги, организованные учителем речевые ситуации, ролевые и дидактические игры, компьютерные презентации и т. д. Каждое такое средство детально рассматривается и оценивается авторами на

предмет его использования в образовательном процессе. Однако авторами, занимающимися поиском решений на поставленные вопросы, не обращается должного внимания на такое эффективное средство, позволяющее успешно формировать у детей коммуникативные навыки, как искусство.

Действенный потенциал искусства в деле формирования коммуникативных навыков детей заключается в его функциях: познавательной, просветительской, отражения действительности, в функции художественного общения или коммуникативной функции. Последняя органично включается во все другие функции. Она способствует передаче от одного субъекта к другим различных информаций. Способом этой передачи выступает специфический язык искусства, позволяющий людям общаться между собой по поводу отношения и оценки эпохи, чувств и мыслей, возникающих под воздействием определенных ситуаций, ценностных жизненных оснований и ориентиров. Такое художественное общение позволяет познавать другого человека, других людей и самого себя (Н. Г. Тагильцева). В процессе этого художественного общения происходит духовное и нравственное развитие детей, становления их внутреннего мира, формирование самосознания [154; 151].

Взаимодействие, общение, коммуникация в учебной деятельности осуществляется, как правило, в трех основных формах, зависящих от субъектов, которые взаимодействуют с конкретным учащимся на уроке. Это взаимодействие со взрослым, со сверстником и с самим собой [93]. Таким образом, коммуникация и формы ее воплощения всегда связаны с определенными реальными субъектами: учителем, учащимися-одноклассниками и с учеником, который взаимодействует с самим собой. Но искусство предоставляет детям возможность общения не только с этими субъектами, но и с другими, такими, которые в реальном процессе обучения и коммуникации не присутствуют. К таковым можно отнести автора художественного произведения, героя, образ которого создан автором, лирического героя, который представляет личность автора и героя одновременно. Такое общение с нереальными субъектами искусства М. С. Каган называет «квази» общение, при котором реальным субъектом может выступать только либо сам ученик, либо учитель и одноклассники, а нереальными те, которые в момент восприятия не присутствуют, но активно вовлекают воспринимающих искусство людей в общение с ними.

Конечно, к такому художественному общению, которое включает нереальных субъектов, готовы далеко не все взрослые, уже не говоря о детях определенного – младшего школьного возраста. Часто не готовы к организации такого общения и учителя. Поэтому на уроках музыки и изобразительного искусства, входящих согласно ФГОС ООО в предметную область «Искусство», художественные произведения изучаются с позиции объектной, когда художественное произведение принимается и учителем, и учащимися как некий объект изучения. При этом нереальные субъекты из процесса художественного общения исключены. Данная позиция позволяет детям совместно с учителем или одному ребенку с учителем определять средства художественной выразительности, форму произведения, жанр. Учитель может добавить в данный процесс информацию о композиторе, художнике, сведения относительно истории создания произведения. Но, такое добавление приводит к расширению информационного поля восприятия искусства, но не к процессу художественного общения, которое является обменом мыслями, чувствами, переживаниями, оценками тех или иных событий между нереальными субъектами произведения и реально воспринимающими его людьми.

Объектный способ изучения искусства определяется исследователями как формальный, который успешно может происходить в форме диалога, в котором воплощается не обмен «смыслами» (М. С. Каган), а обмен информацией. К художественному общению и, соответственно, к художественному диалогу такое общение отнесено быть не может, т. к. оно является общением по поводу искусства [59].

В художественном общении, организованном педагогом, ребенок сталкивается с мнением великих художников, открывающих для ребенка новые горизонты для познания мира, самого себя и других людей. «Чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять, как объект – с ними можно только диалогически общаться. Думать о них – значит говорить с ними, иначе они тотчас поворачиваются к нам своей объективной стороной: они замолкают, закрываются и застывают в завершенные объективные образцы» [12, с. 16]. Приведенная цитата из работы М. М. Бахтина «Человек в мире слова» еще раз доказывает то, что именно художественное общение с разными субъектами искусства позволяют произвести выход за пределы формального учебного объектного восприятия

искусства, в котором осуществляется общение по поводу, а не по существу.

Художественное общение стимулирует детей не только на восприятие произведения искусства, но и на декодирование его языка и, как следствие, понимание другого человека, высказавшего те или иные идеи, раскрывшего те или иные чувства. Представление внутреннего мира создателя, воплощенное в художественном произведении, позволяет ребенку обратиться к собственным чувствам, надеждам и переживаниям. В процессе размышления по поводу этих переживаний, ребенок возвращается к «исходным» авторским идеям и мыслям, сравнивает их с собственными. Все это и является художественной коммуникацией, когда высказанное художником, музыкантом, поэтом принимается или отвергается, оценивается отрицательно или положительно, повторяется вербально или с помощью средств искусства выражается в художественном продукте, что, собственно, развивает у детей коммуникативные навыки.

Все вышеуказанное позволяет сформулировать одну из задач художественного образования, решение которой будет способствовать и художественному освоению произведений искусства, и формированию коммуникативных навыков у детей, столь необходимых для процесса обучения в целом – совмещение в процессе художественного общения объектной и субъектной позиции. Еще раз подчеркнем, что на сегодняшний день пока именно объектная, а не субъектная позиция в восприятии художественного произведения преобладает в содержании уроков предметной области «Искусство».

Еще раз подчеркнем, что решение этой задачи не предполагает полное отрицание объектного способа восприятия искусства и общения учащихся между собой относительно структуры (формы) художественного произведения, средств художественной выразительности, жанровой основы специфических художественных особенностей. Но в дальнейший ход размышления о художественном произведении обязательно должен включаться диалог между детьми и субъектами искусства для обмена личностными смыслами. Именно этот обмен и приводит к расширению духовной сферы учащихся, развитию духовного и нравственного потенциала, а, значит, становлению личности.

Коммуникация на школьных уроках, как было отмечено, осуществляется с такими субъектами, как взрослый, другие дети, как общение ребенка с самим собой. Способы организации художе-

ственного общения в форме диалога или полилога с включением таких же субъектов общения, но нереальных – взрослый (автор, герой произведения), другой ребенок (ребенок-герой произведения, ребенок-исполнитель и, если воспринимается художественное произведение, созданное талантливым ребенком, то и ребенок-автор) и реальных – сам ребенок, могут быть весьма разнообразными.

У младших школьников художественное общение может быть организовано путем введения «минут вопросов» к композитору, художнику или поэту. Дети после ознакомления с одним или несколькими художественными произведениями могут задать любые вопросы к автору. И хотя возраст почемучек является дошкольный, младшие школьники также готовы и любят задавать вопросы, как по поводу неизвестных, так и по поводу известных вещей. В этом плане такие «минуты вопросов» на уроках предметной области «Искусство» являются сообразными возрастным закономерностям детей младшего школьного возраста. Постановка вопросов, их верная формулировка является необходимым компонентом для формирования коммуникативных навыков учащихся. «У младших школьников подобные диалоги могут включать вопросы к нереальному субъекту и ответы от него, которые может давать учитель или кто-то из учеников» [153, с. 65]. Итак, ответы на вопросы к автору художественного произведения может транслировать учитель. Но, если младшие школьники имеют опыт восприятия произведений автора, которому они задают вопросы, то путем «сбора» мнений по поводу его творчества или определенного художественного произведения, сами дети находят ответы на поставленные ими вопросы.

Включение в диалог героя художественного произведения может происходить путем использования механизма идентификации с этим героем. Реализация этого механизма – принятие на себя роли героя художественного произведения, что позволяет составить рассказ от его лица о событиях, в которые вводит художественное произведение, о чувствах и переживаниях, о собственных поступках. Организованный диалог между героем (ребенком, который принял роль этого героя) и реальными детьми, находящимися в классе, поможет формированию толерантного отношения к собеседнику (формированию навыка слушания «другого»), критическому отношению к высказанному собеседником (формированию навыка оценивания с позиции нравственного или безнравственного, хорошего или плохого в поступках, действиях, мыслях героя.), аргументиро-

ванности в высказываниях (путем обмена мнениями между героем произведения и реальным школьником и раскрытию их позиций). В данный диалог можно включать и другое нереальное лицо художественного общения – автора. Принимая на себя роль автора, дети могут высказываться о его отношении к герою, о событиях, побудивших автора создать художественное произведение, в котором действующим лицом является герой, о способах создания образа этого героя, о причинах выбора автором тех или иных средств для воплощения этого образа.

Наиболее сложным видом художественного общения для младших школьников является тот, в который включается диалог с самим собой. Известно, что рефлексивные способности младших школьников складываются в период всего обучения в начальной школе. На начальной стадии данного процесса эти способности у детей проявляются не часто, поэтому обращение ребенка к себе самому: к своему личностному жизненному времени, к оценке своего состояния, чувства и переживаниям является для них делом затруднительным. Включение младших школьников в художественный диалог, который реализуется в слове, в рисунке самого себя до прослушивания произведения и после него. Составление рассказа о событиях в своей жизни, сходных с воплощенными в художественном произведении, способствует не только формированию коммуникативных навыков: вербальных, если выражение идет в слове и невербальных, если выражение самого себя идет, например, в жесте, но и развитию рефлексивных способностей. Способом создания такого художественного общения является опора на личный жизненный опыт каждого ребенка.

Методов включения младших школьников в художественное общение такого рода немного, но все-таки они существуют и ими пользуются и учителя музыки, и учителя изобразительного искусства на школьных уроках. К таковым можно отнести творческие задания в методике «Открой себя через музыку», рисунки «Я и моя музыка» Л. В. Школяр [180], музыкальные личностно ориентированные творческие задания Н. Г. Тагильцевой [153]. К ним относятся письменные диалоги, когда дети записывают свои впечатления, оценки собственного состояния, мысли, чувства, переживания после воспринятых художественных произведений. Ученики могут обмениваться записями между собой, добавляя какие-то новые нюансы к мыслям своих соучеников. Младшие школьники могут сочинять

рассказы о событиях из своей жизни, созвучных настроению музыкального или художественного произведения. Дети выбирают тот вид художественной деятельности, который расширяет содержание этих рассказов. Это могут быть иллюстрации их рисунками, сочинение литературных текстов под каждым таким рисунком и даже пластическое воплощение каждого такого рисунка. Такой полилог, составленный с помощью метода художественного контекста (Л. В. Горюнова) [180] включает вербальные, художественные и литературные средства его осуществления.

Представленные в статье способы организации художественного общения позволяют младшему школьнику, во-первых, произвести перенос навыков общения, которые были сформированы на уроках других предметных областей на уроки предметной области «Искусство», во-вторых, закрепить эти навыки в новых условиях уроков искусства, в-третьих, научиться задавать вопросы, вести рассказ от лица автора и героя музыкального или художественного произведения, высказываться о своих чувствах, переживаниях, настроениях до и после звучания музыки, сравнивать их, прислушиваться к высказываниям своих соучеников. Все это будет способствовать активному развитию коммуникативных навыков, формированию способностей общаться, умений слушать собеседника, понимать его и свою позицию.

2.5. Занятия в ансамбле скрипачей как способ формирования коммуникативных навыков

Занятия в ансамбле скрипачей направлены на воспитание хорошего вкуса, на формирование умения отличать истинные духовные ценности от ложных, определение верных ориентиров в безбрежном море музыкального искусства, нацелены на интеллектуальное, духовное развитие личности, воспитывают широкий музыкальный кругозор обучающихся, развивают мотивацию личности к познанию, истинному творчеству. Занятия в ансамбле скрипачей открывают возможность в планомерном осуществлении многообразного и сложного процесса формирования коммуникативных навыков у детей.

Коммуникативные навыки нужно рассматривать не как что-то обособленное, а как целый комплекс умений. Некоторые специали-

сты считают, что умение управлять взаимоотношениями и социальными связями как раз и составляют этот комплекс. В настоящее время его важность как никогда велика. Ребенок с детства сталкивается с необходимостью осуществлять коммуникацию с множеством людей. У некоторых детей возникают проблемы с этими навыками, в таком случае занятия в ансамбле будут способствовать преодолению возможных трудностей в общении и социализации.

Коммуникация (или коммуникативные навыки) является основой обучения в ансамбле скрипачей. В ходе изучения техник коллективного исполнения необходимо учитывать множество деталей. Подробная проработка информации и систематизация знаний при обучении в ансамбле возможна лишь при постоянном взаимодействии между всеми участниками ансамбля, в том числе и с педагогом [1, с. 220].

Важно обратить внимание на целый ряд количество аспектов, которые должны учитывать педагог и ученики в ходе образовательного процесса. В работе над ансамблевыми произведениями основное внимание педагог направляет на выработку чистой интонации, единого чувства ритма и ровного пульса, на выполнение единых штрихов, динамических оттенков, на соблюдение единой аппликатуры, синхронности при взятии звука, равновесия в звучании голосов. Техническая грамотность должна подчиняться задачам выразительности исполнения, образного содержания музыки, стилевых особенностей, музыкальной формы. Для достижения этих задач требуется активная коммуникация. Поэтому в ансамбле скрипачей так важна именно эта компетенция. Немаловажную роль играет и формирование так называемых регулятивных учебных действий будущего участника инструментального ансамбля [102].

Несмотря на то, что работа в ансамбле является групповой, каждый ребенок имеет возможность выразить свои эмоции через музыку, проявив свою индивидуальность. В ходе образовательной деятельности возникает своеобразный социально-индивидуальный симбиоз. С одной стороны, ансамбль достигает результатов, важных для всех участников образования, а, с другой – каждый ученик показывает свою индивидуальность на фоне коллектива, формируя уникальное «лицо» музыкального объединения.

Гуманизация образования подчеркивает не только ценность знания, но, в первую очередь, ценность человека, которая выражается, прежде всего, в его уникальности. Это означает, что главная

ценность индивида заключается не в знании, которое он обретает, а в той уникальности, которую он воплощает. Проблема личностной уникальности, неповторимости, индивидуальности тесно связана с проблемой творчества. Рассматривать творчество надо не как создание продукта, а как реализацию детьми собственной индивидуальности. Средства, позволяющие развить, выразить собственную индивидуальность, собственное эмоциональное состояние. Поскольку это средства выражения своей индивидуальности другому и для другого, постольку эти по своей природе коммуникативные средства культурно обусловлены. Средствам выражения собственных эмоциональных состояний необходимо учиться, и это обучение может быть более или менее успешным. Взрослые предоставляют детям образцы средств эмоционального самовыражения – музыку. Но успешность данных занятий в ансамбле скрипачей зависит от той степени принятия, поддержки, которую оказывает взрослый по отношению к собственным попыткам ребенка применять эти средства для выражения своих эмоциональных состояний.

Основным условием осознания и проявления ребенком своей индивидуальности является вызывание, принятие и поддержка взрослым его эмоциональных проявлений. Развитие индивидуальности не сводится только к ее эмоциональному аспекту. Есть и другие, не менее важные аспекты – стиль деятельности и пр. Но в нашем случае достаточно ограничиться именно эмоциональной составляющей индивидуальности и «творческой» детей. Музыка позволяет сделать это особенно полно.

Кроме того, музыка – важное средство нравственного и умственного воспитания детей. Занятия в ансамбле скрипачей способствуют оптимальному развитию каждого обучающегося с учетом его природных способностей, формируют коммуникативные навыки ребенка путем развития его творческой, духовной, эмоциональной и интеллектуальной сфер.

Противоречие между существующей практикой преподавания игры на скрипке и музыкальными потребностями ученика возможно в значительной степени смягчить, организовав детский коллектив совместного музицирования [182, с. 27].

Ансамблевое исполнительство – одна из наиболее эффективных форм музыкального воспитания и развития, так как активизирует учащихся к обучению музыке посредством реализации потреб-

ности в общении. Совместное музицирование вызывает неподдельный интерес, а мотивация – это мощный стимул в работе.

Практически все руководители детских ансамблей скрипачей рекомендуют начинать занятия ансамблем с самого раннего возраста с применением элементов Орфпедагогики. Занятия в таких группах должны проводиться ежедневно с неизменным присутствием родителей на всех занятиях [164, с. 155].

Наряду с проблемами педагогического процесса, которые являются внутрисистемными, существуют проблемы внешнего порядка. В современных реалиях преподаватели музыкальных школ поставлены в трудную ситуацию, требующую привлечения всего багажа педагогических знаний и умений, реформирования методов преподавательской деятельности. Музыкальные школы вынуждены конкурировать со школами иностранных языков, студиями танцев, спортивными секциями [168].

В этих условиях чрезвычайно актуально поддержание и развитие интереса детей к занятиям музыкой. Важную роль при этом может сыграть, в частности, постановка общей цели, интересной всем участникам ансамбля [102, с. 63].

Стоит заметить, что общественно значимые, но далекие цели достигаются юными музыкантами только через промежуточные ступени – малые цели. Учащихся редко привлекают далекие перспективы. Они не склонны задумываться над отдаленным во времени результатом своего труда. Напротив, малые цели – привлекающие, достижимые в ближайшем будущем – способствуют объединению коллектива, активному совершенствованию профессиональных навыков.

Руководитель ансамбля должен знать и понимать детскую психологию, учитывать возрастные особенности учащихся, воспитывать чувство товарищества, уважения друг к другу, сознательную творческую дисциплину.

В работе с ансамблем рекомендуется использовать аналитический, развивающий метод обучения. В творческих заданиях, касающихся поиска оттенков звука, качества штрихов, при самостоятельном решении этих и других задач, каждый ученик проявляет себя активнее.

Главной целью занятий должны быть, прежде всего, переживание музыки, радость музицирования, развитие творческих способностей. Для многих учеников со средними данными или невысоким

уровнем подготовки, участие в ансамбле скрипачей дает возможность активно проявлять свои инструментальные навыки участием в концертной и конкурсной жизни.

Ансамблевое музицирование способствует воспитанию личностных качеств – взаимоуважения, ответственности, взаимопомощи, терпимости, коллективизма; выработке инициативности, мотивации, проявлению усилий воли, дисциплинированности, трудолюбия.

Содержательный аспект занятий предполагает два направления организации образовательной среды: внутреннее, связанное с конкретными учебными задачами профессиональной подготовки ансамблистов, и внешнее, способствующее обогащению музыкальной жизни школы, города, путем публичных выступлений. Оба эти направления необходимо рассматривать как средства достижения результативности в формировании коммуникативных навыков [164, с. 96].

Основным направлением успешного формирования коммуникативных навыков является объединение большого количества учащихся скрипачей с разными способностями и исполнительскими навыками в единый целостный музыкальный организм.

Принципами обучения при этом выступают [106, с. 117] – «от простого к сложному», дифференцированного подхода, «триединства знать + слышать + действовать», сотрудничества между учащимися и педагогами; доступности обучения.

Подбор репертуара должен быть разнообразным, включать произведения различных жанров и стилей, композиторов разных эпох, в том числе и современных. Главной задачей является выбор программы с учетом исполнительских возможностей участников.

Основными формами занятий в классе ансамбля являются мелкогрупповые уроки и сводные репетиции всего коллектива. Индивидуальная форма занятий применяется в работе только с вновь прибывшими участниками.

Ожидаемые результаты: формирование коммуникативных навыков; повышение исполнительского уровня участников коллектива; повышение заинтересованности учащихся в концертной и конкурсной деятельности, расширение концертного репертуара; повышение культурно-эстетического уровня участников.

Критерий оценки эффективности обучения в ансамбле скрипачей как способа формирования коммуникативных навыков – высокая заинтересованность учащихся в обучении, благоприятная атмо-

сфера на занятиях, развитие чувства взаимопонимания и взаимной поддержки, чувства товарищества и ответственности, умение вести диалог с партнером, слышать партнера, стремиться к достижению общей цели, способность входить в разные роли; успешные выступления на школьных и городских концертах, результативные участия в конкурсах. Испытав радость удачных выступлений, участники ансамбля более комфортно чувствуют себя и в качестве исполнителей-солистов, у них заметно повышается самооценка, накапливается позитивный опыт конструктивного, созидательного общения, который обязательно пригодится каждому участнику ансамбля в дальнейшей жизни.

ГЛАВА III. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ОБЩЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ В СКРИПИЧНОМ АНСАМБЛЕ

В третьей главе представлено содержание этапов опытно-поисковой работы. В ней раскрывается диагностический инструментарий, используемый на констатирующем и итоговом этапах, а также представлено содержание формирующего этапа, приведены результаты исследования.

3.1. Диагностика формирования готовности к художественному общению у участников скрипичного ансамбля (констатирующий этап)

Для проведения исследования сформированности готовности к художественному общению в ансамбле следовало разработать диагностический инструментарий. В теоретической главе исследования было сформулировано (в рамках его тематики) определение художественного общения в ансамбле, которое является взаимодействием: реальным – между зрителями в ходе восприятия произведения искусства, исполнителями при воссоздании авторской интерпретации и нереальным («квази» взаимодействием) между зрителем и автором. А также понятие готовности к художественному общению – настроенность субъекта на взаимодействие: между зрителями в ходе восприятия произведения искусства, исполнителями при воссоздании его авторской интерпретации, а также между зрителем и автором в ходе восприятия художественного произведения.

В исследовании приняло участие 85 человек, в соответствии с поставленными задачами выборка была разделена на четыре группы:

1. Экспериментальная группа – ансамбль скрипачей ГАУК СО «Свердловская государственная детская филармония» города Екатеринбурга (младшая группа) – 26 человек (в возрасте 7–9 лет, занимающиеся первый и второй год).

2. Контрольная группа I – скрипичный ансамбль ЕДШИ № 15 (младшая группа) – 23 человека (в возрасте 7–9 лет, занимающиеся первый и второй год).

3. Контрольная группа II – дети в возрасте 7–9 лет, занимающиеся скрипкой первый и второй год с включением элементов ансамбля в занятиях – 24 человека (ДШИ № 1 г. Березовский, ДМШ № 2 им. М. И. Глинки, ДШИ № 12, ДМШ № 7 им. С. В. Рахманинова).

4. Группа экспертов – преподаватели и концертмейстеры выше перечисленных учебных заведений – 12 человек.

Прежде чем описывать диагностику сформированности готовности к художественному общению стоит осветить аспекты деятельности экспериментальной базы исследования.

Свердловская государственная детская филармония – уникальное для России учреждение искусства и художественного образования. История ее становления берет свое начало в 70-х годах XX века, именно в тот период, когда в Советском Союзе расцветает самодетельное детско-юношеское творчество. На территории всей страны интенсивно создаются вокальные, хоровые, танцевальные коллективы. Первая в России детская филармония появилась в Международный год Ребенка (в 1979 году), и изначально она существовала как подразделение Свердловской государственной филармонии.

Свердловская Государственная Детская Филармония (далее СГДФ) изначально была создана на базе уже известного коллектива – «капеллы мальчиков и юношей Свердловского Дворца пионеров» под руководством хормейстера Ларисы Балтер. В том же году в структуру СГДФ вошел танцевальный коллектив завода резинотехнических изделий, руководителем которого был балетмейстер Татьяна Миронова. Данный коллектив в дальнейшем стал базой будущего ансамбля танца «Улыбка» Свердловской детской филармонии» [155, с. 69].

Детской филармония является уникальным учреждением, так как она изначально создавалась как учреждение, в котором слушателями и артистами являются детьми (дети выступают для детей), такой политики она придерживается и сегодня.

Уже в первые годы своего существования детская филармония встала на ведущее место не только среди детско-юношеских концертных организаций города (а, затем, и России), но и среди «взрослых». А входящие в ее состав коллективы заработали всеобщее признание и любовь зрителей, что является результатом высокого качества исполнительской и педагогической деятельности [155, с. 69].

На сегодняшний день СГДФ является концертно-образовательным учреждением, имеющим два концертных зала и собственное телевидение круглосуточного вещания. На его канале проходят трансляции научно-познавательных передач, а также прямые эфиры концертов. На базе СГДФ существует шесть творческих коллективов: ансамбль танца «Улыбка»; капелла мальчиков и юношей; джаз-хор; оркестр народных инструментов; ансамбль скрипачей; театр мюзикла.

В настоящее время в коллективах детской филармонии обучается более тысячи учеников от трех до восемнадцати лет. За все годы своей деятельности, она насчитывает более пятнадцати тысяч выпускников.

К целям и задачам детских творческих коллективов СГДФ следует отнести:

- приобщение слушателей к культурным традициям народов РФ;
- пропаганда и исполнение лучших отечественных и зарубежных произведений;
- патриотическое, нравственное и эстетическое воспитание;
- повышение исполнительского и сценического мастерства участников коллективов;
- приобретение компетенций в различных видах творчества.

Каждый коллектив в своей деятельности *отвечает следующим условиям:*

- создание концертных программ;
- проведение концертов;
- участие в фестивалях и конкурсах различного уровня;
- участие в благотворительных мероприятиях;
- реализация программ творческого обмена с дружественными коллективами из других городов РФ и стран ближнего и дальнего зарубежья.

Основной формой работы в коллективах являются репетиции и занятия. В коллективах существует разделение на группы, сформированные по возрастному принципу и уровню подготовки участников, концертный состав и адаптационные подготовительные группы. Все это способствует преемственности художественного образования. Поступление в детские творческие коллективы происходит на конкурсной основе.

Ведущим творческим коллективом СГДФ является ансамбль скрипачей, лауреат и дипломант международных и всероссийских конкурсов и фестивалей. Бессменно руководят коллективом Ольга Вологина, лауреат премии «Во славу Екатеринбурга», Надежда Глухова и концертмейстер – лауреат всероссийских и международных конкурсов Марина Курлапова. Ансамбль скрипачей начал свое существование в 1991 году. Самый первый состав ансамбля был создан на основе конкурсного набора из детей – учащихся детских музыкальных школ города Екатеринбурга [155, с. 70].

На сегодняшний день в состав ансамбля входят дети от шести до девятнадцати лет, и он подразделяется в своей структуре на группы первых, вторых и третьих скрипок

В ансамбле скрипачей Свердловской детской филармонии каждый из участников занимает активную позицию в коллективе, независимо от уровня развития его способностей и того, какое образование он имеет в данный момент. Наличие различных вариантов аранжировки и обработки одних и тех же произведений позволяет одновременно задействовать в ансамбле как учеников, имеющих развитые музыкальные навыки, так и детей, которые только начинают свое обучение игре на инструменте. Наличие возможности выбора партии соответственно уровня развития способностей участников способствует созданию условий для комфортного дальнейшего развития способностей ребенка, что, в свою очередь, способствует психологической свободе, открытости и дружелюбной атмосфере взаимодействия в группе [88].

Важную роль коллективного музицирования в процессе воспитания юных музыкантов определяют общие цели и задачи, которые реализуются ансамблем в результате коллективной деятельности. Участие в ансамбле способствует развитию дисциплины, а также развитию взаимопонимания, взаимоуважения и чувства ответственности за общее дело. В ходе репетиционного процесса у детей увеличивается концентрация внимания, развивается способность к быстрому запоминанию особенностей темпа, ритма и динамики музыкального произведения.

Ансамблевая игра способствует значительному расширению музыкального кругозора детей, развитию таких качеств, как умение слушать не только свое исполнение, но и других участников ансамбля, а также играть как основную партию, так и аккомпанировать солирующему участнику.

География выступлений ансамбля разнообразна. Коллектив является постоянным участником Международного конкурса-фестиваля «Земля – наш общий дом». За последние годы ансамбль стал лауреатом различных конкурсов и фестивалей: им. Е. Мравинского в городе Санкт-Петербурге, фестиваля-конкурса «Роза ветров» в городе Москва, также выступал на сцене концертного зала «Измайлово», «Юные музыканты Севера» в Архангельске, конкурсов в Венгрии, Словакии, Хорватии, Болгарии, г. Сочи, г. Киеве. Солисты ансамбля были участниками гастролей в Китайской Народной Республике. Большое внимание в деятельности ансамбля уделяется выступлениям с концертными программами в городе Екатеринбурге и Свердловской области.

Два раза в год ансамбль подготавливает и исполняет программы на лучших концертных площадках города Екатеринбурга (Свердловская государственная академическая филармония, киноконцертный театр «Космос», Театр Эстрады, Муниципальный театр балета «Щелкунчик»).

Ансамбль скрипачей принимает участие в совместных концертных проектах всех коллективов Детской филармонии. Репертуар ансамбля разнообразен – в него включены произведения русских и зарубежных композиторов (И. С. Бах, Г. Ф. Гендель, В. А. Моцарт, А. Вивальди, Ф. Шуберт, Ж. Бизе, А. Г. Рубинштейн, П. И. Чайковский, А. Н. Гречанинов), популярные мелодии к кинофильмам (Андерсон, Вильсен), пьесы российских композиторов (А. Бызов, Е. Медведовский, Е. Щекалев и др.).

С 1999 года, после получения лицензии на образовательную деятельность, на базе СГДФ были открыты «филармонические классы». В настоящее время образовательная деятельность ведется по общеразвивающим программам в области искусств по следующим направлениям (видам): хоровое пение; хореографическое искусство; инструментальные виды музыкального искусства; театральное искусство.

Дети, занимающиеся по направлению хоровое пение, посещают: сольфеджио, хор, ритмику, музыкальную литературу, фортепиано, хореографию. Направление обучения – инструментальные виды музыкального искусства: оркестр народных инструментов, сольфеджио, музыкальную литературу, фортепиано. Ансамбль скрипачей создается из учеников разных музыкальных школ города. В филармонии дети, посещающие ансамбль, получают опыт концертной

деятельности и сценического выступления. Ребята на практике реализуют те навыки и приемы, которые формируются у них в школах. Учебный план музыкальных школ не может дать обучающимся в полной мере сценический опыт, который участники ансамбля получают в СГДФ.

Для всех испытуемых экспериментальной и контрольных групп проводилась методика диагностики развития готовности к художественному общению, которая включала в себя следующие методы: анкетирование, метод экспертной оценки, наблюдение и творческое задание.

Анкеты содержали в себе две части, в первой было 5 вопросов: как зовут ребенка, сколько ему лет, как учится в школе? Во второй части анкеты было 10 вопросов:

- 1) Есть ли у тебя любимые произведения? Если да, то какие?
- 2) Задаешь ли ты вопросы руководителям?
- 3) Охотно ли ты отвечаешь на вопросы или дополняешь ответы ребят?
- 4) Обсуждаешь ли ты произведения с другими ребятами из ансамбля? Если это так, то как? (В беседе по телефону, при встрече, по смс, в чатах и социальных сетях, другое).
- 5) Как часто ты смотришь на дирижера для уточнения штрихов, динамики?
- 6) Надеешься только на себя и считаешь, что все выучил правильно?
- 7) Как часто ты смотришь на друга (подругу) или на концертмейстера группы во время исполнения произведения?
- 8) Как быстро ты реагируешь на замечания?
- 9) Как часто ты отвлекаешься на друзей-участников ансамбля?
- 10) Что ты чувствуешь, когда выступаешь в ансамбле?

Вопросы № 2, 3, 4, 5, 7, 8 были закрытыми – прямые, ответ «да» – 3 балла, «иногда» – 2 балла и «нет» – 1 балл. А вопросы № 6 и 9 были закрытые – обратные, ответ «да» – 1 балл, а «нет» – 3 балла соответственно. Вопросы № 1, 6, 10 были открытыми и оценивались следующим образом: вопрос 1 получал 3 балла за подробный развернутый ответ; 2 балла за название произведения без подробного описания; 1 балл, если любимого произведения нет. Вопрос 6 получал 3 балла, если ребенок отвечает, что даже выучив партию, все равно смотрит на других участников и дирижера. для уточнения штрихов и динамики; 2 балла, если ребенок отвечает, что не до кон-

ца выучил произведение, не уверен в себе, но иногда смотрит на участников и дирижера; 1 балл, если ребенок сконцентрирован только на своей игре. Вопрос 10 – получал 3 балла, если ребенок описывал свои чувства как радость, воодушевление, удовольствие; 2 балла, если ребенок описывал свои чувства как волнение, неуверенность, сомнения; 1 балл, если ребенок описывал свои чувства как страх, ужас, нежелание выступать на сцене.

Для проведения метода экспертной оценки руководителям было предложено ответить на 4 вопроса. Вопросы были соотнесены с критериями художественного общения. Ответы оценивались по трехбалльной шкале, где хорошо сформированная готовность будет равняться – 3 баллам; частично, недостаточно сформированный – 2 баллам; не сформированный – 1.

Наличие готовности к взаимодействию между исполнителями по поводу музыкального произведения.

3 балла – при разборе и работе над произведениями дети заинтересованно и увлеченно слушают, отвечают, задают вопросы руководителю. Активно и заинтересованно обсуждают между собой исполняемое произведение и его историю, с удовольствием ищут интересные факты о произведении. Дети обмениваются между собой сообщениями по средствам смс, чатов, через соц. сети.

2 балла – при разборе и работе над произведениями дети проявляют интерес к работе, слушают информацию о произведении, отвечают немногосложно, изредка задают вопросы руководителю. Информацию о произведении ищут только по заданию. В обсуждении произведения в группе участвуют, но, только по поводу тех произведений, по которым им заданы задания на дом.

1 балл – при разборе и работе над произведениями дети отвлекаются, отвечают на вопросы о произведении только, если их спросят, вопросы руководителю не задают. Информацию о произведении ищут только по заданию, при этом информации находят мало. Когда идет обсуждение в группе, ребенок не участвует в таком обсуждении.

Наличие готовности к взаимодействию между участниками и участниками и дирижером в процессе репетиционной работы.

3 балла – ребенок реагирует на невербальную поддержку со стороны других участников ансамбля для улучшения своего исполнения, а также способен сам оказать такую поддержку тем участни-

кам ансамбля, которые в исполнении теряют темп, не попадают в ритмическую основу, делают цезуры не в запланированных местах.

2 балла – ребенок реагирует на невербальную поддержку со стороны других участников ансамбля для улучшения своего исполнения, но не способен сам оказать такую поддержку тем участникам ансамбля, которые в исполнении теряют темп, не попадают в ритмическую основу произведения, делают цезуры не в запланированных местах.

1 балл – ребенок не реагирует на невербальную поддержку со стороны других участников ансамбля для своего улучшения исполнения, сам не способен оказать такую поддержку тем участникам ансамбля, которые в исполнении теряют темп, не попадают в ритмическую основу произведения, делают цезуры не в запланированных местах.

Наличие готовности к взаимодействию между участниками и участниками и дирижером в процессе исполнения.

3 балла – ребенок всегда сверяет свои действие с концертмейстером группы или с дирижером для уточнения штрихов, имеет с ними визуальный контакт (т. е. всегда время от времени смотрит на дирижера). Хорошо и быстро реагирует на дирижерский жест во время исполнения произведения, что помогает ему войти в художественное взаимодействие с дирижером.

2 балла – ребенок сверяет свои действие с концертмейстером группы или с дирижером, но только когда испытывает необходимость в уточнении фразировки, выполнения цезур. Реагирует на дирижерский жест во время исполнения произведения в выполнении штрихов, темпа, и правильной части смычка, но не всегда отвечает должным образом на требования, что не дает возможность в полной мере взаимодействовать с дирижером в создании целостного художественного продукта в таком художественном общении.

1 балл – ребенок сверяет свои действие с концертмейстером группы или с дирижером, но только когда сбивается с темпа, ритма или теряет правильное распределение смычка. Реагирует на дирижерский жест во время исполнения произведения в выполнении только динамики и темпа, что не дает возможность взаимодействовать с дирижером в создании целостного художественного продукта в таком художественном общении.

Наличие готовности к общению с автором.

3 балла – ребенок способен понимать художественный замысел автора, осуществляет сравнение своей позиции и позиции автора, сопоставляя чувства и мысли автора со своими.

2 балла – ребенок понимает художественный замысел автора, опираясь только на эмоциональный тон музыкального произведения, характеризуя чувства автора и свои собственные, сопоставляя их друг с другом.

1 балл – ребенок характеризует только основной эмоциональный тон произведения и оттенки эмоциональных состояний своего и автора, но без их дальнейшего сопоставления.

Лист опроса содержал не только описание критериев, но и таблицу с именами детей, где руководителям предлагалось только поставить балл соответствующий, по их мнению, сформированности готовности у конкретного ребенка на данный период исследования.

Наблюдение включало в себя оценку готовности к взаимодействию у участников коллектива. Поскольку ансамблевая деятельность связана с постоянным контролем заданий и замечаний руководителей, важным в этой деятельности является наглядный и практический методы, которые включали в себя контроль за заданиями и исполнением произведений участниками ансамбля. Так как руководителей 3 (два руководителя и один концертмейстер), удалось добиться всестороннего охвата оценки сформированности готовности. Так как руководители могли следить за ребятами и по группам, и в целом за коллективом. А концертмейстер мог хорошо дополнить мнение руководителей ввиду своего наблюдения во время совместного исполнения с ребятами музыки. Итоги наблюдения отразились в характеристике в конце опросного листа оценки экспертов.

Творческое задание состояло из трех частей. Первая часть – ответы на вопросы, вторая часть - создание рисунка и его описание, третья часть — письмо автору, в котором необходимо было написать или описать свои мысли и чувства по отношению к произведению, а также мысли и чувства автора. Вопросы №1, 2, 3 первой части – являются прямыми, 4 – обратный. Были предложены следующие вопросы:

*Совпадают ли твои представления образов с твоими друзьями, участниками ансамбля?

* Представляешь ли ты себя героем исполняемых произведений?

* Как часто ты заимствуешь предложенные другими участниками коллектива образы, выдавая за свои?

*Как много образов исполняемых произведений ты обычно представляешь? Какие?

Для оценивания других творческих заданий были сформированы следующие шкалы:

1. Оценка рисунка:

– 3 балла – изображен сюжетный рисунок: на рисунке происходит действие, разворачивается событие. Ребенок описывает происходящее подробно, эмоционально окрашен;

– 2 балла – изображен детальный предметный рисунок с сюжетным контекстом. Ребенок подробно описывает детали своего рисунка, но без сюжета;

– 1 балл – изображен простой предметный рисунок. Ребенок описывает рисунок немногословно, без сюжета.

2. Оценка письма:

– 3 балла – ребенок в письме подробно описывает свои чувства и мысли, как бы сопоставляя чувства и мысли автора со своими;

– 2 балла – ребенок в письме описывает испытываемые чувства, делится эмоциями, описывая и характеризуя чувства автора и свои собственные;

– 1 балл – ребенок в письме описывает свое отношение к произведению.

Для всего исследования были установлены следующие интервалы для определения уровня выраженности готовности к художественному общению:

1. Менее 1,8 баллов – критический.

2. От 1,8 до 2,5 баллов – допустимый.

3. Более 2,5 – оптимальный.

Для диагностики художественного общения в ансамбле были выделены следующие *критерии сформированности готовности к художественному общению* у участников:

1. Готовность к взаимодействию между исполнителями по поводу музыкального произведения.

2. Готовность к взаимодействию между участниками в процессе репетиционной работы и исполнения, а также участниками и дирижером в процессе репетиционной работы и исполнения.

3. Готовность к общению с автором.

Показателями **наличия готовности к взаимодействию между исполнителями по поводу музыкального произведения** стали:

1. Наличие интереса к работе над произведением.
2. Наличие готовности участвовать в обсуждении произведения.

Для диагностики первого критерия были использованы методы анкетирования и экспертной оценки. Для оценки первого показателя использовался вопрос № 1 во второй части анкеты. Для оценки второго показателя – № 2, 3, 4 соответственно. Так же был использован вопрос № 1 в опросе для руководителей.

Выделилось три уровня сформированности готовности к взаимодействию между исполнителями по поводу музыкального произведения.

Оптимальный уровень – при разборе и работе над произведениями дети заинтересованно и увлеченно слушают, отвечают, задают вопросы руководителю. Активно и заинтересованно обсуждают между собой исполняемое произведение и его историю, с удовольствием ищут интересные факты о произведении. Дети обмениваются между собой сообщениями по средствам смс, чатов, через соц. сети.

Допустимый уровень – при разборе и работе над произведениями дети проявляют интерес к работе, слушают информацию о произведении, отвечают немногосложно, изредка задают вопросы руководителю. Информацию о произведении ищут только по заданию. В обсуждении произведения в группе участвуют, но только по поводу тех произведений, по которым им заданы задания на дом.

Критический уровень – при разборе и работе над произведениями дети отвлекаются, отвечают на вопросы о произведении только, если их спросят, вопросы руководителю не задают. Информацию о произведении ищут только по заданию, при этом информации находят мало. Когда идет обсуждение в группе, ребенок не участвует в таком обсуждении.

Были получены следующие результаты, которые представлены ниже в таблице 1.

Таблица 1

Процентное соотношение уровней сформированности
первого критерия у экспериментальной группы

Уровень развитости	Количество детей	Процент
Критический	11	42%
Допустимый	11	42%
Оптимальный	4	15%

Следует отметить, что только двое участников ансамбля – Р.П. и Т.Ч. активно взаимодействуют с руководителями: задают вопросы, если им что-то не понятно или высказывают свое мнение. Это соответствует результатам опроса, оба ребенка получили максимальное количество баллов данного критерия, которые подтверждаются не только опросом детей, но мнением экспертной группы.

Отвечая на вопрос анкеты о способах и частоте взаимодействия с другими участниками ансамбля по поводу произведения, ребята чаще всего отвечали «иногда», отмечая, что чаще всего общаются друг с другом по поводу произведения при личном контакте. Некоторые ребята (В.З., О.С., М.Б.) являются активными пользователями смартфонов и отмечают, что общаются друг с другом при помощи социальных сетей и мессенджеров.

В сравнение с контрольными группами уровень сформированности готовности к взаимодействию между исполнителями по поводу музыкального произведения не имеет достоверных различий в каждой попарно взятой группе, что было проверено по критерию Манна-Уитни. Так же это можно увидеть, анализируя таблицу 2.

Таблица 2

Сравнение процентного соотношения
уровней сформированности первого критерия
экспериментальной и контрольных групп

Уровень развитости	Экспериментальная группа		Контрольная группа I		Контрольная группа II	
	кол-во детей	процент	кол-во детей	процент	кол-во детей	процент
Критический	11	42%	10	43%	11	46%
Допустимый	11	42%	11	48%	11	46%
Оптимальный	4	15%	2	9%	2	8%

Показателями готовности к взаимодействию между участниками в процессе репетиционной работы и исполнения, а также участниками и дирижером в процессе репетиционной работы и исполнения стали:

1. Наличие готовности к взаимодействию между участниками и участниками и дирижером в процессе репетиционной работы.

2. Наличие готовности к взаимодействию между участниками и участниками и дирижером в процессе исполнения.

Для диагностики второго критерия были использованы методы анкетирования, наблюдения и экспертной оценки. Для оценки первого показателя использовался вопрос № 8 и 9 второй части анкеты, вопрос № 2 в опросе руководителей, а также предложено творческое задание продирижировать коллективом. Для оценки второго показателя были использованы вопросы № 5, 6, 10 второй части анкеты, а также вопрос № 3 в опросе для руководителей.

Выделилось три уровня сформированности готовности к взаимодействию между исполнителями по поводу музыкального произведения.

Оптимальный уровень – ребенок реагирует на невербальную поддержку со стороны других участников ансамбля для улучшения своего исполнения, а также способен сам оказать такую поддержку тем участникам ансамбля, которые в исполнении теряют темп, не попадают в ритмическую основу, делают цезуры не в запланированных местах. Во время выступления всегда сверяет свои действия с концертмейстером группы или с дирижером для уточнения штрихов, имеет с ними визуальный контакт (т. е. всегда время от времени смотрит на дирижера). Хорошо и быстро реагирует на дирижерский жест во время исполнения произведения, что помогает ему войти в художественное взаимодействие с дирижером.

Допустимый уровень – ребенок реагирует на невербальную поддержку со стороны других участников ансамбля для улучшения своего исполнения, но не способен сам оказывать такую поддержку тем участникам ансамбля, которые в исполнении теряют темп, не попадают в ритмическую основу произведения, делают цезуры не в запланированных местах. Во время исполнения ребенок сверяет свои действия с концертмейстером группы или с дирижером, но только когда испытывает необходимость в уточнении фразировки, выполнения цезур. Реагирует на дирижерский жест во время исполнения произведения в выполнении штрихов, темпа, и правильной

части смычка, но не всегда отвечает должным образом на требования, что не дает возможность в полной мере взаимодействовать с дирижером в создании целостного художественного продукта в таком художественном общении.

Критический уровень – ребенок не реагирует на невербальную поддержку со стороны других участников ансамбля для улучшения своего исполнения, сам не способен оказать такую поддержку тем участникам ансамбля, которые в исполнении теряют темп, не попадают в ритмическую основу произведения, делают цезуры не в запланированных местах. При исполнении ребенок сверяет свои действия с концертмейстером группы или с дирижером, но только когда сбивается с темпа, ритма или теряет правильное распределение смычка. Реагирует на дирижерский жест во время исполнения произведения в выполнении только динамики, темпа, что не дает возможность взаимодействовать с дирижером в создании целостного художественного продукта в таком художественном общении.

Были получены следующие результаты, которые представлены ниже в таблице 3.

Таблица 3

Процентное соотношение уровней сформированности
второго критерия у экспериментальной группы

Уровень развитости	Количество детей	Процент
критический	5	19%
допустимый	21	81%
оптимальный	0	0%

Как видно из таблицы 3 данный вид готовности ни у кого из участников ансамбля не сформирован на оптимальном уровне. В группу детей, имеющих высокий уровень сформированности готовности к взаимодействию с другими участниками и дирижером в процессе репетиционной работы и выступления достаточно условно включены три участника: В.З., Т.Ч. и Р.П. Основную трудность на начальном этапе обучения вызывают дирижерские жесты руководителя, дети не всегда на него смотрят, увлекаясь процессом исполнения. Также ребята могут просто исполнять произведения «самостоятельно» (не смотрят на дирижера, и играют как считают нужным), что пагубно отражается на ансамблевом исполнительстве. В своей работе руководитель, особенно в первое время не только дирижи-

руют ребятами, но и прибегают к замечаниям в словесной форме. Стоит отметить, что все замечания, высказываемые детям, обоснованы и ставят своей целью повышение исполнительского мастерства, как конкретного ребенка, так и всего ансамбля в целом. У ребят не всегда получается конструктивная реакция на критику. По результатам экспертной оценки никто из ребят не обладает достаточным уровнем самокритичности и самоконтроля, и в связи с этим, к замечаниям относятся болезненно, не считая их справедливыми.

Также нельзя обойти стороной, вызывающий затруднения момент – «готовность сразу правильно выполнить задание». Один из вопросов звучал: Ты всегда быстро реагируешь на замечания? По этому вопросу практически все дети получили только 2 балла, дети не внимательно работают, плохо запоминают замечания и не исправляют их. Чаще всего ребята отвлекаются друг на друга и не всегда внимательно слушают, и смотрят на преподавателя, т. е. коммуникация друг с другом оказывается налажена в большей степени, чем контакт с преподавателем. Дети отвлекаются, заинтересовываются тем, что же происходит у их товарищей. Повышенная общительность и наличие сходных интересов, общих тем для разговоров иногда приводит к тому, что межличностное общение конфликтует с общим репетиционным процессом. Как следствие, участники коллектива начинают не понимать, что же показывает руководитель-дирижер, чего хочет добиться. Больше всего таких проблем возникает у пятерых участников ансамбля (Т.Н., А.П., Р.Н., Д.Г., А.К.) Такие дети, небольшими группами (чаще - парами) получают от педагогов характеристику «мешает на занятиях». В данном случае это естественно для младшего школьного возраста, когда дети не могут сразу переключаться от игры к учебным действиям, либо удерживать повышенное внимание продолжительное время.

Также не маловажным фактором для данного критерия является то, что у большинства ребят установились доверительные отношения с преподавателями. Дети хорошо понимают задачи, поставленные руководителями и готовы сразу правильно их выполнять. 21 человек имеют допустимый уровень готовности к взаимодействию между участниками в процессе репетиционной работы и исполнения, а также участниками и дирижером в процессе репетиционной работы и исполнения, что благоприятно сказывается на работе коллектива целиком и по группам.

Следует отметить, что многие дети имеют разный уровень взаимодействия с другими участниками и руководителями ансамбля. Так, например, М.Б. обладает достаточно высоким уровнем общего и интеллектуального развития. Он легко вступает во взаимодействие со взрослыми и вызывает желание общаться с ним у других ребят. Но в то же время он обладает низким уровнем концентрации внимания, что способствует определенным сложностям включения в работу. М.М., в свою очередь, старательно занимается в ансамбле и успешно контактирует с другими участниками и руководителями, но также имеет проблемы с вниманием и часто отвлекается на внешние раздражители.

Критерий готовность к взаимодействию между участниками в процессе репетиционной работы и исполнения, а также участниками и дирижером в процессе репетиционной работы и исполнения, невозможно изучать и замерять без понимания, открыт ли ребенок к общению, доверяет ли сверстникам и взрослым, был уточнен при помощи вопроса из первого критерия: Задаешь ли ты вопросы, если что-то не понял? Из второго критерия такими вопросами стали: Надеешься только на себя, очень уверен, что все выучил правильно? Отвлекаешься ли ты на друзей-участников ансамбля? Результаты замера показали, что заметные сложности во взаимодействии с руководителями, и как следствие, плохое понимание ставящихся задач имеются у Т.Н., А.П., Р.Н., Д.Г. и А.К.

Сложности взаимодействия с руководителями имеют под собой различные причины. Так, например, Р.Н. достаточно сложный ребенок, имеющий в своей психике явный эмоциональный зажим, что мешает нормальному взаимодействию. А.П., в свою очередь, мешает на занятиях, спорит с руководителями, обижается на «несправедливые» замечания, тем самым стараясь таким поведением обратить на себя внимание остальных участников ансамбля. В тоже время, она обладает хорошими профессиональными и ансамблевыми навыками, и если бы не трудности с поведением, то она могла бы быть в числе лидеров. Более сложные проблемы у Т.Н. Таня достаточно добрая девочка, но она сильно рассеянна и неаккуратна, что затрудняет контакт с преподавателем и сказывается на игре в ансамбле.

Для изучения готовности к взаимодействию между участниками в процессе репетиционной работы и исполнения, а также участниками и дирижером в процессе репетиционной работы и исполнения, необходимо понимание общего состояния детей в ансамбле.

Так, если ребенок чувствует себя не комфортно, он не будет отвечать на вопросы или задавать свои, если что-то не понял. Ребенок не будет понимать, что происходит, также будет отвлекаться сам или отвлекать других детей.

Для изучения состояния детей в ансамбле, кроме вопросов по трем критериям, ребятам был предложен еще один – «свободный». При ответе на свободный вопрос: «Что ты чувствуешь, когда выступаешь в ансамбле?» 21% (5 человек) ответили, что испытывают радость. «Спокойствие», «приятное волнение», «гордость за ансамбль», «мне интересно» ответили еще четверо участников опроса.

Выступления в ансамбле придают ребятам уверенности, снимают страх публичных выступлений, вызывают положительную мотивацию: «когда я выступаю один, я волнуюсь» – 41%; «когда мы играем вместе, я ничего не боюсь» – 36%, «если мне нужно будет выбрать выступить соло или в ансамбле, я выберу ансамбль» – 23% (6 человек).

При ответе на свободный вопрос в группе «отстающих»: «Что ты чувствуешь, когда выступаешь в ансамбле?» имелись ответы: «страх», «я чувствую, как от волнения у меня сильно колотится сердце», «все мешают».

Согласно отзывам экспертов, участники обеих групп (экспериментальной и контрольной) обладают начальными навыками для ансамблевого музицирования. Однако готовности, сформированной на оптимальном уровне, у групп не отмечено.

Таблица 4

Сравнение процентного соотношения уровней сформированности второго критерия экспериментальной и контрольных группах

Уровень развитости	Экспериментальная группа		Контрольная группа I		Контрольная группа II	
	кол-во детей	процент	кол-во детей	процент	кол-во детей	процент
критический	5	19%	9	39%	8	33%
допустимый	21	81%	14	61%	16	67%
оптимальный	0	0%	0	0%	0	0%

В сравнение с контрольными группами уровень сформированности второго критерия не имеет достоверных различий в каждой попарно взятой группе, что было проверено по критерию Манна-Уитни. Так же это можно увидеть, анализируя таблицу 4.

Показателями **готовности к общению с автором** стали:

1. Наличие готовности понять замысел автора.
2. Готовность вступать в диалог с автором.

Для диагностики третьего критерия были использованы метод экспертной оценки и творческое задание. Для оценки первого показателя использовалась первая часть творческого задания. Для оценки второго показателя использовались вторая часть творческого задания и вопрос № 4 в опросе для руководителей.

Выделилось три уровня сформированности готовности к общению с автором:

Оптимальный уровень – ребенок способен понимать художественный замысел автора, осуществляет сравнение своей позиции и позиции автора, сопоставляя чувства и мысли автора со своими.

Допустимый уровень – ребенок понимает художественный замысел автора, опираясь только на эмоциональный тон музыкального произведения, характеризуя чувства автора и свои собственные, сопоставляя их друг с другом.

Критический уровень – ребенок характеризует только основной эмоциональный тон произведения и оттенки эмоциональных состояний своего и автора, но без их дальнейшего сопоставления.

Были получены следующие результаты, которые представлены ниже в таблице 5.

Таблица 5

Процентное соотношение уровней сформированности
третьего критерия у экспериментальной группы

Уровень развитости	Количество детей	Процент
критический	7	27%
допустимый	8	31%
оптимальный	11	42%

У большинства опрошенных правильно формируется понимание художественного замысла автора:

1. 50% представляют образы исполняемых произведений и рассказывают: «тут поет птичка, в этом месте приближается гром, а здесь наступает вечер, и все собираются спать».

2. 35% имеют схожие представления образов с друзьями, легко могут обсудить и договориться о том, что все-таки именно этот

образ лучше всего подходит для этого произведения или конкретного места в тексте изучаемой пьесы.

3. 50% представляют героями произведений своих друзей по ансамблю и взаимодействия с ними. Переживают в грустных произведениях, радуются в веселых, кроме 30,7% добавили, что представляют именно себя героями произведений, что автор именно с ними строит свой диалог».

Вместе с тем, ряд участников ансамбля испытывают затруднения в понимании замысла произведения автором и плохо исполняют динамику и штрихи в произведении:

- не представляют себя или друзей героями произведений 27% опрошенных по данному критерию детей;
- 27% имеют совсем другие представления образов чем те, которые есть у большинства;
- 23% представляют образы, но остаются в стороне обсуждения, так как молчат и, как следствие, тоже допускают ошибки.

При выполнении первой части творческого задания интересными были многие картины. Но в своем большинстве ребята изображали что-то одно, реку, птицу, Землю. У двоих участников Т.Ч. и Л.Ц. работы можно оценить, как «глубоко» проработанные. На них изображена целая сюжетная линия, пейзаж с большим числом деталей и подводное царство.

Письмо автору явилось более трудным заданием. В младшем школьном возрасте еще трудно излагать письменно мысли, чувства и переживания. В число лидеров вошли четыре человека: В.З., Т.Ч., и Л.Ц., их работы соответствовали заданию, ребята смогли передать свои мысли и чувства. Наиболее полной работа получилась у Л.Ц., она смогла выстроить целый диалог с автором, где они обменивались чувствами и мыслями по поводу произведения. В этом задании проявилась В.Б., которая не показывала в других критериях высоких результатов. В задании она полно и интересно описала мысли, чувства и образы именно автора. В дальнейшем ей это позволило более трепетно отнестись к произведению, написанному этим автором.

Также следует отметить мнение экспертов, которые считают, что с представлением образа, и как следствие с пониманием художественного замысла автора, проблем нет и 11 человек это делают хорошо. В тоже самое время дети ответили, что у них проблемы с представлением образа, так как они считают, что образ, который

они представляют им навязали преподаватели, поэтому ребята отвечали, что образ заимствован.

В сравнение с контрольными группами уровень сформированности готовности к взаимодействию между исполнителями по поводу музыкального произведения не имеет достоверных различий в каждой попарно взятой группе (что было проверено по критерию Манна-Уитни). Так же это можно увидеть, анализируя таблицу 6.

Таблица 6

Сравнение процентного соотношения уровней сформированности третьего критерия экспериментальной и контрольных группах

Уровень развитости	Экспериментальная группа		Контрольная группа I		Контрольная группа II	
	кол-во детей	процент	кол-во детей	процент	кол-во детей	процент
критический	7	27%	5	22%	6	25%
допустимый	8	31%	9	39%	9	38%
оптимальный	11	42%	9	39%	9	38%

Таким образом, по результатам начальной диагностики сделан вывод, что по уровню сформированности готовности к художественному общению все группы сопоставимы между собой. Достоверность различий была проверена по критерию Манна-Уитни. Так же это видно из таблицы 7.

Таблица 7

Сравнение процентного соотношения уровней сформированности художественного общения у контрольной и экспериментальной группы

Уровень развитости	Экспериментальная группа		Контрольная группа I		Контрольная группа II	
	кол-во детей	процент	кол-во детей	процент	кол-во детей	процент
критический	6	23%	3	13%	6	25%
допустимый	17	65%	17	74%	16	67%
оптимальный	3	12%	3	13%	2	8%

Таким образом, на этапе начальной диагностики сформированности готовности к художественному общению участников ансамбля скрипачей Свердловской детской филармонии выявлено следующее:

1. Ни у кого из детей не было отмечено полной сформированности готовности к художественному общению.
2. Ряд участников ансамбля испытывают определенные трудности при разборе и работе над произведениями.
3. В начале работы многие дети не готовы вступать во взаимодействие по поводу музыкального произведения, ввиду отсутствия общей готовности к взаимодействию.
4. Многие дети показывают свою неготовность к невербальному взаимодействию между собой и дирижером, проявляют нестойкость внимания и повышенную отвлекаемость.
5. Не все дети понимают замысел автора и не могут представить образ произведения. Треть детей характеризует только основной эмоциональный тон произведения и оттенки эмоциональных состояний своего и автора, но без их дальнейшего сопоставления, в то время как остальные имеют тенденцию к сопоставлению своих чувств и чувств автора.
6. Некоторые дети имеют страх и неуверенность при исполнении произведений в ансамбле.

3.2. Методика формирования готовности к художественному общению младших школьников в скрипичном ансамбле

Методика формирования готовности к художественному общению младших школьников в ансамбле скрипачей представляет собой взаимосвязанный, последовательно осваиваемый каждым ребенком-участником ансамбля скрипачей трехэтапный алгоритм действий педагога с целью формирования у ансамблистов готовности к художественному общению.

Содержание теоретических работ, анализ основных положений и идей относительно проблемы формирования готовности к художественному общению, раскрытые в теоретической главе настоящего исследования, позволили выделить основные этапы методики. В главе были выделены и определены виды художественного общения, которые включали взаимодействие: между композитором и исполнителем (квази-общение), между самими детьми (по поводу произведения), между дирижером и ребенком (художественное общение в процессе исполнения), и внутренний диалог по поводу произведения в процессе воссоздания авторской концепции.

Именно эти виды общения, а также выделенные особенности готовности к нему позволили определить этапы формирования художественного общения у участников ансамбля скрипачей – детей младшего школьного возраста.

Немаловажным является факт, что развитие готовности к художественному общению целесообразно и необходимо строить на произведениях различных эпох, стилей, жанров, которые созданы разными авторами. Так как на необходимом материале по конкретным техническим навыкам для ансамблевого исполнительства невозможно сформировать истинное понимание замысла автора произведения, то необходимо в работе использовать дополнительный материал, на основе которого можно будет формировать не только взаимодействие между участниками коллектива в репетиционной работе, но и с дирижером, участниками и автором в процессе исполнения произведения на сцене, то есть все выделенные виды художественного общения в ансамбле.

Цель методики: формирование готовности к художественному общению у детей младшего школьного возраста – участников ансамбля скрипачей.

Перед описанием методики осветим специфику музыкального образования детей в ансамбле скрипачей Свердловской государственной детской филармонии. Работа с ансамблистами начинается с 4–6-летнего возраста, когда дети приходят в творческий коллектив (обычно это происходит в конце мая) и проходят испытания с целью выявления базовых музыкальных способностей.

Выбор коллектива родителями и их детьми чаще всего является осознанным решением, поскольку большинство из них посещали концерты детской филармонии и имели возможность познакомиться с творчеством всех коллективов. Обычно на одно место претендует 2–3 человека, поэтому как у детей, так и у родителей первоначально присутствует высокая мотивация на обучение.

Для поступления в ансамбль нужно пройти прослушивание, где будущий участник исполняет 2 разнохарактерных произведения или демонстрируют общие музыкальные способности: музыкальную память, чувство ритма, интонационный слух. Помимо творческих испытаний – исполнения произведений или проверки музыкальных способностей, также ребята беседуют с педагогами. Такая беседа позволяет выявить общий уровень музыкального и культурного развития. Уровень музыкальной подготовки, как правило, определяет

первоначальное положение участника в ансамбле: его могут сразу же включить в концертную группу или же предложить подготовиться к концертной деятельности путем проведения индивидуальных или групповых занятий по разбору партий.

В ансамбле скрипачей можно выделить несколько возрастных групп: младшая (7–10 лет), средняя (11–14 лет), старшая (15–18 лет). Участники младшей группы овладевают начальными творческими и профессиональными навыками: учатся петь, танцевать, играть на музыкальных инструментах и т. д. В средней группе начинаются регулярные концертные выступления и в старшем возрасте участники коллективов ведут активную концертную деятельность наподобие профессиональных артистов.

Ансамбль скрипачей имеет свою четкую организационную структуру, внутри которой всех участников делят на группы первых, вторых и третьих скрипок. Как правило, младшие ребята начинают свой путь, исполняя третью партию, и по мере овладения ими исполнительских навыков, постепенно переходят в группу вторых или первых скрипок.

В состав каждой из групп входит концертмейстер, в задачи которого входит: «ведение» партии, показ остальным участникам момента вступления и окончания музыкальных фрагментов, объединение всех участников группы в единое звучание и взаимодействие с остальными партиями. Как правило, концертмейстер группы – это самый опытный участник ансамбля. В младшей группе роль концертмейстера принимают на себя практически все участники ансамбля [72].

Структура применяемой методики включает в себя последовательную и неразрывную работу по следующим видам художественного общения в ансамбле:

1. Взаимодействие между исполнителями по поводу музыкального произведения, т. е. обмен мнениями, который способствует пробуждению и поддержанию интереса к разучиваемому, а впоследствии и исполняемому на концертах произведению.

- 2 а) взаимодействие между участниками в процессе репетиционной работы и исполнения. При этом взаимодействии у участников ансамбля оттачиваются технические навыки;

- б) взаимодействие между участниками и дирижером в процессе репетиционной работы и исполнения. При данном взаимодействии тренируются технические навыки, которые основываются на ману-

альных требованиях дирижера, осуществляющего «выход» на автора и диалог с ним.

3. Нереальное взаимодействие между исполнителем и автором музыкального произведения в процессе воссоздания его концепции. Во время репетиционной работы приходит понимание идеи произведения и способах ее воплощения, для конечной передачи идеи произведения публике путем совместной работы дирижера, концертмейстера и участников ансамбля.

В соответствие с выдвинутыми направлениями работы были определены три основных этапа методики, которая осуществлялась на специально созданном нотном материале одной концертной программы «Танцы народов Мира», куда входили такие произведения как: Л. Бетховен «Менуэт», Р.Н.П. «Соловьем залетным», Н. Бакланова «Хоровод», П. И. Чайковский «Вальс», Н. Л. Леви «Тарантелла», «Русский перепляс» и т. д.:

1. Технический (направленный на совершенствование технических навыков учащихся и знакомство с произведениями и их авторами).

2. Коммуникационный (направленный на формирование взаимодействия между всеми участниками ансамбля и автором произведения).

3. Исполнительский (направленный на воссоздание авторской концепции в процессе воспроизведения произведения).

Первый – технический этап, длился 3 недели (6 занятий). Задачей данного этапа является формирование готовности к взаимодействию между участниками, между участниками и дирижером в процессе репетиционной работы, а также приобретение (у тех, кто такими навыками не обладает) и оттачивание (у тех детей, кто уже такие навыки имеет) технических навыков [70].

Основополагающими методами данного этапа были выбраны: интонационно-стилевого постижения музыки и моделирования художественно-творческого процесса, ролевая игра и упражнения.

На данном этапе ребятам предлагается побыть в разных ролях: учителя, артиста, дирижера, все эти роли необходимы ребенку для дальнейшего комфортного ощущения себя на сцене. Вживаясь в роль учителя, ребенок берет на себя ответственность за конечный продукт репетиции или ее части. Роль учителя чаще всего примеряется на групповых репетициях: на них выбирают двух или трех «учителей», соответственно количеству партий. Ребята-учителя

просят сыграть произведение всех вместе или какой-то определенный голос. Если что-то звучит не так, ребенок-учитель может попросить сыграть свою партию конкретного участника. Здесь же ребенок начинает знакомиться с общей трактовкой композитора за счет освоения средств художественной выразительности: изучения темпа, агогики, динамики, штрихов произведения. Ребенок проходит как бы начальный этап вхождения в диалог «композитор-ребенок». Для уменьшения психотравмирующей ситуации, руководитель объясняет для чего нужны такие упражнения, в которых осваивается тот или иной фрагмент произведения. Тем самым показывая, что данный метод необходим для конечного концертного качества исполнения. Также, немаловажным является и тот факт, что одни дети сами объясняют другим о неточностях в исполнении. Кроме того, ребенок-учитель может поправить позиционирование рук и постановку пальцев, показать своим исполнением динамику, штрихи, аппликатуру. Таким образом не создается проблемы понимания поколениями друг друга и происходит помощь товарищу или товарищам с исполнением произведения на начальных этапах работы.

Для понимания взаимодействия с дирижером на этом этапе ребята начинают осваивать самые простые схемы дирижирования. В игре «Зеркало» ребенку необходимо точь-в-точь показать тот жест, который до этого показал ребенок-учитель. В игре «Эхо» выбирается жест, «несоответствующий» содержанию музыкального произведения. При этом остальные должны указать на то, что было неверным в жесте и, соответственно, в трактовке произведения, которая делается на основе замысла композитора, и показать жест правильно.

За счет применения игр на этом этапе, а также постоянной смени ребенка-учителя происходит раскрепощение каждого ученика. Дети начинают видеть и понимать возможность допустить ошибку и пути их устранения. В то же время они начинают понимать и осознавать значение жеста дирижера для целостности исполнения произведения, а также для того, чтобы его трактовка была приближена к идеям композитора.

Ролевая игра «я-дирижер», когда некоторые жесты, освоенные в играх «Зеркало» и «Эхо», используются детьми на занятиях (примерно 10-15 минут). Дирижер-руководитель выбирает ребенка-дирижера, который проводит часть репетиции. Ребенок-дирижер, в процессе своей работы использует исключительно жесты. Руководители, в свою очередь, могут помогать словами. Своими жестами

ребенок-дирижер показывает ауттакты, изменение динамики, вступления партий, скорость исполнения (темп), а в случаях ошибки останавливает исполнение. Такая игра помогает осуществлять взаимодействие на невербальном уровне участникам ансамбля во время исполнения произведения на генеральной репетиции или на концерте.

Когда происходит остановка, ребенок-дирижер говорит замечания о том, что было не так исполнено и причины остановки исполнения. При необходимости дирижер просит сыграть кого-либо фрагмент произведения. Также он может попросить показать или объяснить исполняемый фрагмент того участника, который сделал ту или иную ошибку. Таким образом, в результате пройденных игр дети становятся подготовленными к пониманию того, что дирижер пытается представить им идеи, мысли и чувства, которые хотел сказать в произведении композитор, что уже является подготовкой к последующему диалогу с ним, который будет реализован на третьем этапе.

Одной из самых трудных задач начала работы с коллективом является совместное вступление, руководитель (дирижер) отводит много времени подготовке к нему. В процессе репетиций на начальных этапах он сначала словом с поддержкой рук доносит до ребят динамику, штрихи, цезуры, связывая это с идеей музыкального произведения. Очень тщательно объясняет свои жесты, как, например:

- поднятые руки – что означает всем приготовиться и сосредоточиться;
- «замах» означает ауттакт, которому предшествует начало исполнения;
- указательный палец, поднятый вверх или опущенный, вниз способствует корректировке интонации;
- большая амплитуда рук – увеличение громкости звучания;
- маленькая амплитуда рук – уменьшение громкости;
- отрывистые жесты рук – характер штриха исполняемого произведения.

Так руководитель понимает, насколько доступными стали его разъяснения, весь ли материал большинство детей понимают. Также дирижер может жестом подкорректировать интонацию. Вся эта работа на репетициях необходима, так как ребята готовятся выступать на сцене.

С другой стороны, происходит сохранение внимания и контроля за дирижером и его жестами. В процессе исполнения, в отли-

чии от репетиционной работы, всегда будут какие-либо неточности. На начальном этапе исполнительства часть детей следит за дирижером, а часть играет музыку так, как они ее выучили, в результате не достигается, прежде всего, технический ансамбль. Чтобы такого не происходило руководитель-дирижер при работе в классе прибегает к упражнению «дождись». Оно призвано формировать внимание на мануальном воплощении музыки дирижером и на своем собственном исполнении, которое должно соответствовать мануальным требованиям дирижера. Суть упражнения заключается в том, что во время работы дирижер может использовать агогические изменения: увеличить или, наоборот, замедлить темп, уменьшить динамику, сделать новую фермату. Это формирует у детей выше названный навык. Такое упражнение используется в репетиционном процессе много раз.

Для развития взаимодействия и формирования стимула на качественное исполнение музыки необходимым является упражнение «помоги другу». В данном упражнении один ребенок играет на скрипке пальцами (левой руки), а другой играет смычком (правой рукой), как бы заменяет правую руку товарища. Это необходимо для достижения максимальной слаженности движений и учит активно помогать и взаимодействовать, а также чувствовать друг друга.

Второй этап – коммуникационный, длился 12 недель (22 занятия). Задачами данного этапа является: формирование готовности к взаимодействию между исполнителями по поводу музыкального произведения и формирование готовности к общению с авторами.

Основополагающими методами данного этапа были выбраны:

- метод размышления о музыке (Д. Б. Кабалевский) строится на беседах учителя с учениками. В нем представляется важным четко сформулированная задача и ее совместное решение, после чего делается окончательный вывод самими учениками [55];

- метод проектов (Г. Меандров, Е. С. Полат) включает в себя следующие этапы: создание у детей стимула к работе и выбору проекта, составление предварительного плана, подготовка к выполнению, создание детального плана, выполнение проекта и рефлексия его исполнения [102];

- метод побуждения к сопереживанию (Н. А. Ветлугина). Суть метода состоит в том, что деятельности должен предшествовать эмоционально-чувственный опыт ребенка, для появления сопережи-

вания автору и герою необходимым условием является образование определенного контекста сознания [28];

– метод создания художественного контекста (Л. В. Горюнова). Он основан на обращении к смежным видам искусства, тем или иным жизненным ситуациям. Помогает представить музыку в богатой и разнообразной связи с другими видами искусства [35].

Для формирования готовности к взаимодействию между исполнителями по поводу музыкального произведения и формирование готовности к взаимодействию с авторами были разработаны следующие подэтапы, которые можно назвать «информационный» и «образный».

На первом подэтапе, исходя из первой задачи этапа, связанной с таким видом художественного общения, как взаимодействие между исполнителями по поводу музыкального произведения, первоначально необходимо зародить и поддержать интерес к произведению, над которым ребята начинают работу. Для этого используются: поиск и интересное представление фактов об авторе и произведении, совместное обсуждение участниками ансамбля исполняемых произведений, поддержание возникшего интереса для дальнейшей работы.

Первым заданием подэтапа стало «расскажи другу о произведении и авторе». Поскольку программой, выбранной для прохождения методики стала программа «Танцы народов Мира», то для работы и разбора, а также для зарождения интереса как к программе, так и к каждому произведению руководители нашли интересные факты и истории, которые были представлены детям. Первоначальный диалог с ребятами показал, что практически все дети имеют низкий уровень осведомленности о танцах, входящих в программу. Лишь небольшое число детей смогло ответить на вопросы о танцах народов мира. В тоже время, ребята не смогли ничего рассказать об их истории и местах появления того или иного танца.

Поскольку эта программа включала в себя танцы разных эпох и стран: Менуэт, Лендлер, Вальс, Ригодон, Хоровод, Полька, Мазурка, Тарантелла, Барыня, Танец утят и др., а ребята не были знакомы со многими из них, руководители включали детей в диалог о танцах и об эпохах, в которые танцы появились. Например, интересными фактами для детей стали: происхождение названия танца «Тарантелла». После рассказа участникам ансамбля, сами руководители исполнили его детям. Все это позволило распознать замысел композитора, понять причину использования определенных средств выра-

зительности для данного танца. Та же работа была осуществлена и по освоению детьми другого танца – польки. Название этого танца в переводе обозначает половинка. Ввиду этого исполнение нужно осуществлять легко и не всем смычком.

Метод «групповая презентация» реализовался в проекте «представить произведение от имени композитора». Ученики получили задание: в малых группах (по 2–3 ребенка) подготовить сообщение по каждому из танцев, исполняемых коллективом. Задание включало в себя:

- подготовку презентации о произведении, в которой повествование идет от имени автора;
- демонстрацию некоторых движений выбранного для презентации танца.

Для выполнения этого задания дети обращались к специальной, научно-популярной и художественной литературе. Так они нашли информацию о культуре Древней Руси, о танцах, которые в ту пору танцевали наши предки. Для презентации культуры других народов были взяты танцы: полька, мазурка, лендлер и другие.

Использование метода «художественного контекста» реализовалось, когда дети включили в свои презентации: изображения картин того или иного времени, аудио записи танцев, что очень помогло формированию слуховой культуры и узнаванию танцев, видео с постановками или исполнением танцев, а также художественные атрибуты, которые использовали танцоры. Также важным стало включение в презентации фрагментов исторических фильмов с интерьерами дворцов, памятников архитектуры, видов природы той страны, о каком танце сообщалось в презентации.

Когда у учеников сформировался определенный кругозор по данным танцам, они включались в процесс художественного общения по поводу музыкальных произведений. Дети задавали вопросы, расспрашивали друг друга о том произведении, с которым рассказчик их знакомил. Только в редких случаях, если ребята не могли сами удовлетворить познавательный интерес друг друга, прибегали к помощи руководителя, или использовали современные гаджеты – телефоны с выходом в интернет, откуда получали необходимые сведения.

В процессе этой работы участники ансамбля стали обмениваться друг с другом впечатлениями при помощи социальных сетей и мессенджеров о любимом танце и любимом композиторе, обсуждать

причины, позволившие композитору сочинить такой танец. Данная работа продолжалась в течении нескольких месяцев, на общих репетициях младшей группы ансамбля скрипачей.

В реализации метода проектов участвовали не только дети, дирижер, но и родители. Дети в силу возраста и малого кругозора, даже совместно с родителями, которые помогали в выполнении заданий, не всегда находили материал, который давал бы исчерпывающий ответ. Или родители и дети находили очень много лишней информации, которая уводила в сторону от создания общего представления о танце. Педагог наводящими вопросами или уточнениями подводил детей к поиску ошибок в презентациях и уточнению той или иной информации. Руководитель предлагал ученикам обсудить в малых группах следующие вопросы: а могло ли быть так во времена жизни композитора, данный штрих автор использовал правильно или нет и т. д. Эти вопросы были предложены руководителем в связи с тем, что группы набирались случайным образом, в них попадали ребята, которым были уже известны некоторые детали обсуждаемой проблемы, и те дети, которые не были хорошо знакомы с данным материалом. Таким образом, происходило взаимодействие между участниками, которые владели материалом и теми, кто им не владел. В процессе данного взаимодействия происходило обогащение одних участков – другими. В эти моменты происходило активное обсуждение. Роль педагога заключалась только в модерации процесса, он направлял ход обсуждений и подсказывал детям, где и какую информацию можно еще взять. Таким образом, вышеописанная работа позволила выйти на личность композитора и улучшить понимание его замысла.

Так как дети в сформированности своих навыков и творческих качеств были не равны, то для части детей было предложено еще одно задание, которое выполнялось по желанию. Таким заданием стало создание тематического проекта. Дети должны были сами определиться с его тематикой. Так как дети были младшего школьного возраста, поле выбора тематики руководители помогали им с выбором пьес для данного проекта. Дальнейшая работа ребятами осуществлялась самостоятельно. Они подбирали видеоряд, искали и придумывали текст. Также участникам младшей группы ансамбля скрипачей помогали старшие ансамблисты: осуществлялась помощь в разборе пьес, в выборе аппликатуры, в определении частей смычка и т. д. Итогом этой работы стал проект «Двенадцать месяцев» - про-

грамма, в которой каждому месяцу соответствует музыкальное произведение.

Для младших школьников эта тематика была весьма актуальна, так как дети смогли повторить годовой цикл жизни. В представленной программе звучали произведения: В. Моцарт «Майская песня» – май, Е. Поплянова «Первый снег» – ноябрь, Р. Шуман «Дед Мороз» – декабрь, известная детская песенка «В лесу родилась елочка» – январь и т. д. Исполнению каждого концертного номера предшествует диалог ведущего со зрителями, во время которого дети «угадывают», какое произведение будет звучать. Тем самым, устанавливается диалог самих ансамблистов с залом (слушателями) и дирижера со слушателями, что является примером ведения диалога по поводу музыкального произведения. Напомним, что такой вид диалога был определен как художественное общение по поводу исполняемого произведения. Во время исполнения музыки на экране демонстрируются отрывки из известных мультфильмов, которые усиливают впечатление. После того как произведение прозвучало ведущий вступал с залом в диалог, в котором спрашивал какой автор написал данное произведение, смог ли передать характер месяца, для которого был подобран и на самом ли деле автор писал про месяцы или мог быть другой образ.

Игра «верю не верю» использовалась на этом же этапе для того, чтобы понять мысли, чувства композитора, ситуации из его жизни, эпоху, в которую он творил. Один из участников ансамбля называет три факта об авторе. Два правдивых, один – ложный. Задача рассказчика убедить всех, что он говорит правду. У всех остальных – раскрыть, что не так. При этом «водящему» можно задавать вопросы, пытаться поймать его на неточностях. Таким образом происходит уточнение знаний об авторе и его произведениях.

Игра «удали лишнее» участникам ансамбля предъявлялись три музыкальных фрагмента (два – одного автора, третий – другого). Участникам предлагалось угадать и назвать лишний фрагмент и автора оставшихся двух фрагментов.

Итог работы на данном подэтапе: дети стали раскрепощаться, не бояться руководителей и сверстников. Начали обсуждать между собой произведения в личных разговорах и через сообщения в социальных сетях и мессенджерах. Это способствовало развитию продуктивного взаимодействия между участниками ансамбля на репе-

тициях и началу взаимодействия с композитором, что было значимо для второго подэтапа. Также начал копиться багаж знаний по произведениям, эпохам и искусству. Учащиеся начали учиться взаимодействию как между собой, так и с композитором, то, что выводит на квази-диалог. Появился интерес к произведениям, обучающиеся стали спрашивать, когда же они смогут применить полученную информацию в музыке.

После того как у детей сформировалась готовность к взаимодействию между собой по поводу музыкального произведения, следующим стал «образный» подэтап. Исходя из второй задачи этапа, связанной с таким видом художественного общения, как взаимодействие с автором.

В работе с ансамблевым коллективом руководители часто используют слово «образ», ввиду доступности данной категории для понимания детей младшего школьного возраста. Для них характерно преобладание наглядно-образного мышления при помощи мыслеобразов. Для более старших участников коллектива слово «образ» используется по традиции, для создания общего семантического поля.

После тщательной «проработки» произведений на предыдущих подэтапах участники получили творческое домашнее задание. На основе которого была проделана работа и закреплён «образный» подэтап второго этапа. Для этого было использовано творческое домашнее задание, которое включало создание рисунка по музыкальному произведению и «письмо автору», в котором ребенок мог описать свои мысли и чувства при исполнении произведения, также мог написать про мысли и чувства автора произведения, задать автору вопросы и вступить в целый диалог с автором по поводу его произведения [155]. Это домашнее задание, ребята получили именно после «информационного» подэтапа, перед началом работы на «образном». Учащиеся уже замотивированы на изучение произведений, которые войдут в концертную программу. Знакомы с их историей и интересными сведениями об авторах либо самих произведениях. В первом приближении могут сыграть произведения.

Домашнее задание наравне с предыдущими подэтапами хорошо подготавливает следующий метод работы – творческое задание «о чем говорит нам композитор». Этот метод необходим для коллективного обсуждения того, что хотел донести до слушателя автор. После того как произошло зарождение интереса к произведению и

его разбор, необходимо создать общую для всех участников коллектива концепцию произведения. Учащиеся приходят на одну из репетиций и получают задание в группах по 4–5 человек начать обсуждать образ, который воплотил в произведении автор. Каждая группа представляет свой вариант задания. Затем, они обсуждаются и выявляется наиболее приемлемый вариант. Таким образом, к концу занятия путем переговоров, аргументов, обсуждений формируется общее представление о произведении.

Также для формирования понимания замысла автора используется следующая игра «любимый автор». Дети в группах по два человека между собой обсуждают какой автор и почему – их любимый, описывают образы, которые они представляют, когда слышат или исполняют произведение этого автора. Во время этой игры ребенок должен обратиться к накопленным знаниям по автору и его произведениям. Что немаловажно, участник должен увлечь и заинтересовать своим рассказом своего оппонента.

Эта игра может быть изменена следующим образом в двух вариантах. В первом варианте происходит укрупнение группы до 2 человек (дети работают в тех же парах) и обсуждение продолжается в двух попарно взятых группах – «двое на двое». Так, на обсуждение по 4 человека выносятся по одному из двух авторов, который был наиболее предпочитаемым в парных обсуждениях. Данное укрупнение происходит до тех пор, пока не сформируются две большие группы, которые обсуждают двух авторов. Этих двух авторов ребята и будут исполнять на ближайших репетициях.

Второй вариант игры – ребенок, изначально имеющий другое предпочтение, рассказывает всем участникам ансамбля об авторе, выбранном его оппонентом. Ученик не говорит фамилию автора, все остальные должны угадать по рассказу кто же этот композитор. Данная игра происходит неоднократно с постепенным запретом на выбор автора, который уже хорошо исполняется коллективом.

Упражнение «Расскажи, что представил твой друг». Дети разбиваются на пары и один из них рассказывает о представленных им образах своему товарищу. После того, как дети обсудили между собой образы, каждый из них представляет образы другого для всех участников игры. Другие участники задают вопросы для уточнения.

Игра «представь себя героем произведения». Ребенок выбирает свое любимое произведение. По данному произведению учащийся должен сочинить сюжет, в котором главным героем станет он сам,

конкретно описать окружение, одежду, эпоху и самого себя (высокий, сильный, свой возраст и т. д.). Так как ребенку будет необходимо защищать свой образ перед всеми, он должен хорошо подготовиться. Это помогает в дальнейшем лучше понять замысел автора.

Кульминацией данного этапа стало проведение конкурса на лучшую работу, передающую замысел автора из рисунков, которые ребята представили в качестве выполнения творческого задания в начале «образного» подэтапа. Руководители и участники ансамбля обсуждали работы, говорили, какой образ им близок и объясняли почему. Происходило обсуждение: возможно ли передать такую картину в музыке или хотел ли автор именно так изобразить то, что написал.

Третий этап – исполнительский, длился 13 недель (22 занятия и заключительный концерт). Задачей данного этапа было: формирование готовности к взаимодействию между участниками, а также между участниками и дирижером в процессе исполнения произведения.

Основополагающими методами данного этапа были выбраны:

- метод взаимосвязи художественного и технического на интонационной основе (Е. В. Николаева) строится на интонационной теории Б. В. Асафьева [6].

Формирование готовности к взаимодействию между участниками, а также между участниками и дирижером в процессе исполнения произведения осуществлялось на репетициях, на итоговой генеральной репетиции и на самом концерте.

Репетиционная форма работы на данном этапе заняла 18 занятий. Для формирования готовности к взаимодействию между участниками, а также между участниками и дирижером в процессе исполнения произведения необходимым было: совершенствование навыков ансамблевого исполнительства, дальнейшее формирование понимания дирижирования и невербальной поддержки как со стороны дирижера и участников ансамбля, так и в обратную сторону в процессе исполнения произведений. На данном этапе происходило техническое уточнение навыков, которые основываются на мануальных требованиях дирижера. Также следует отметить, что выход на диалог с автором и понимание его концепции положительно повлияли на успешность исполнения произведений.

В связи с тем, что ансамблевая игра предполагает наличие нескольких партий, как правило 2–3, на групповых репетициях про-

должалась работа при разборе уже более точно. Ребята обсуждали между собой почему именно сейчас в этом месте у их группы пауза, а дальше следует тема или почему вдруг во всех голосах проходит один и тот же нотный материал. Приходили к определенным выводам, которые могли обсудить в дальнейшем на сводной репетиции. Таким образом, проведенная работа нацелена на улучшение исполнительских навыков.

Игра «поддержки друга». В групповой работе также интересным был тот факт, когда, после обсуждения, как правило концертмейстер группы играл другую партию, а остальные участники или участник играл свою. Если произведение являлось простым, то и исполнителей было больше, и наоборот. На данном этапе работы такой вид исполнения необходим для начала формирования слуховой памяти. Ввиду того, что ансамблевая деятельность – это деятельность исполнительская, поддержание интереса только рассказом или прочтением материала невозможно. А когда дети начинали играть разные партии с уже сложившимися знаниями, некоторые вещи не приходилось объяснять. Так же ансамбль сложен тем, что одновременно звучат несколько голосов. И как раз для того, чтобы дети не растерялись, в групповых занятиях, необходимо исполнять и другие голоса. Это так же очень необходимо для концертмейстера группы. Так как он знакомится не только со своей партией, но и с другими. В конечном итоге ему более понятны паузы штрихи и динамика.

В заключении работы по партиям проводилась индивидуальная сдача партий перед всем ансамблем. Наиболее полезным зерном, вынесенным участниками из подобного рода занятий, стало осознание того, что хоть на сцене выступают все вместе, свою партию должен хорошо знать и уверенно вести каждый. Помимо появления интереса к исполняемым произведениям у ребят появилась потребность к познанию. Учащиеся перестали бояться задавать вопросы руководителям, если что-то не понятно. Работа в группах помогла увидеть каждому, что каждый ошибается, каждый может чего-то не знать. Появление уверенности в группе инициировало общение по поводу произведения. При групповых сдачах партий руководители объясняли необходимость помощи тем детям, у которых какие-то моменты исполнения не получаются. Так как на сцене может ошибиться каждый и может потребоваться, чтобы близстоящие участники играли ярче и смелее. Так как зрители не должны понять ошибки коллектива.

Метод «мини-концерт». На репетициях из каждого голоса выбираются один или два участника. Выбор обусловлен проблемами в исполнении того или иного произведения у конкретных детей, а также необходимостью «подтянуть» или решить поставленную задачу для конкретного ребенка. Для получившейся концертной группы формируется репертуар, состоящий из нескольких произведений (не более трех), которые были уже изучены детьми. Задачей детей, входящих в состав данной концертной группы, является: помимо технической точности, исполнить произведения так, чтобы зрители-участники ансамбля отметили соответствие концепции произведения, которую они обсудили на занятиях, той, которая сейчас была исполнена.

Руководитель после мини-концерта всегда выстраивает диалог-рефлексию, целью которого, с одной стороны, служит выявление и понимание ошибок как исполнителем, так и слушателями (что необходимо для создания слухового контроля). С другой стороны, уточнение понимания концепции автора исполняемого произведения. Обсуждает, можно ли было лучше исполнить произведения, в соответствии с идеей автора, как можно было кому-то помочь жестами, мимикой, корпусом, как мы следили за тем, что дирижер подсказывал, что бы сказали автору, и предположение – а что бы сказал он про нашу игру.

Это достаточно сильно мобилизует детей для самостоятельной работы дома по разучиванию партий. В данной работе происходит постоянный контроль и работа над улучшением качества исполнения. После проведенного диалога руководителя и участников ансамбля проводится работа над ошибками, и если они были, то они устраняются путем подсказки педагога, либо старших участников ансамбля. Иногда способы устранения ошибок предлагают и сами дети. Работа на этом этапе построена таким образом, что участники коллектива находятся в постоянном диалоге.

В этот период решаются вопросы ансамблевого исполнительства, развития навыков взаимодействия, которые в дальнейшем необходимы для концертной деятельности:

- преодоление возникающих технических трудностей и помощь в этом другим участникам ансамбля;
- умение чувствовать партнера, а также умение «подстраховывать» его для лучшего достижения поставленной в данный момент исполнительской задачи и реализации художественного замысла.

Таким образом, у тех обучающихся, которые имеют опыт ансамблевой игры развитие готовности к художественному общению имеет более высокий уровень, чем у их сверстников, которые выступают исключительно сольно.

Метод «мини-концерт» позволяет решать сложные исполнительские задачи, такие как: свободная ориентация в нотном тексте, согласованные действия участников в вопросах фразировки, ритмической точности, приемах звукоизвлечения, ощущения пульса исполняемого произведения.

После этой работы переходим к генеральным репетициям (4 занятия), в процессе которых происходит объединение и уточнение понимания всех видов художественного общения на практике (взаимодействие между исполнителями по поводу музыкального произведения, взаимодействие между участниками и участниками и дирижером в процессе репетиционной работы и исполнения, нерепетиторское взаимодействие между исполнителем и автором музыкального произведения в процессе воссоздания его концепции). Сформированность понимания себя, механизмов и путей взаимодействия с другими детьми и дирижером, позиции автора, способствовала значительному улучшению качества таких репетиций.

Основываясь на полученных знаниях и опыте, участники повысили исполнительскую культуру, осознали важность и значение сформированной концепции автора для будущего исполнения, поняли, что роль дирижера во время исполнения произведения на сцене значима. Необходимо держать темп, показывать динамику, интонацию, штрихи, подбадривать исполнителей и показывать, что они все делают правильно. Показывать вступления голосов их взаимодействия, напоминать участникам коллектива эти аспекты. Именно для работы на сцене было важно формирование взаимодействий как между участниками, так и между участниками и дирижером. Поэтому необходимо проведение всех указанных заданий и игр. В условиях сценического волнения, детской невнимательности возможны ошибки. Но при условии хорошо сформированных взаимодействий они сведены к минимуму. Благодаря игре в ансамбле, каждый из обучающихся приобретает чувство ответственности за качество исполнения собственной партии, достижение точности в темпе, ритме, динамике, агогике, штрихах и специфике тембрового звучания. Это способствует созданию единства и целостности музыкально-художественного образа исполняемого на сцене произведения.

Большое значение в воспитании готовности к художественному общению, которую представляем как: настроенность субъекта на взаимодействие между зрителями в ходе восприятия произведения искусства, исполнителями при воссоздании его авторской интерпретации, а также между зрителем и автором в ходе восприятия художественного произведения, имеют совместные выступления младших и старших участников ансамбля. В данный вид взаимодействия включаются сами дети, но в другом виде диалога старшие и младшие ансамблисты. Это создает эффект преемственности: младшие учатся у старших, старшие помогают младшим, развиваются навыки сотрудничества, способность к эмоциональному отклику на состояние другого, развивается эмпатия и навыки взаимовыручки.

В 2019–2020 учебном году участники младшей группы влились в основной концертный состав ансамбля скрипачей и стали принимать участие в исполнении следующих программ «Муха-Цокотуха» и «Сказки на новый лад».

В виртуозном произведении «Румынский хоровод» младшая группа исполняла опорные ноты в движении четвертями, а основные фигурации шестнадцатыми исполняли участники старшей группы. В результате у младших исполнителей воспитывалось чувство ритма, навык слышания другой партии во время собственного исполнения и эмоциональный подъем, что они вместе со старшими исполняют такое сложное произведение. Благодаря сформированной готовности к видам художественного общения, ребята перенесли полученный опыт взаимодействия из своей младшей группы – в общую и смогли успешно справляться с более трудными техническими, исполнительскими задачами, связанными с пониманием и воссозданием более сложных концепций авторов.

Другие задачи ставились при изучении Р.Н.П. «Соловьем залетным». Переключки между группами образуют своеобразный диалог, что требует большого внимания от исполнителей. Один «маленький» голос (младшие участники) начинали произведение, как бы показывая начало жизни, затем в диалог включались другие голоса, образуя переключку с первыми, и уже в конце, как итог жизни, такой многообразной и сложной, в диалоге участвовали все голоса. При подготовке этого произведения преподаватели обращали внимание участников на характер диалога: «спорим», «соглашаемся», «подхватываем мысль», «продолжаем», «договариваем» и т. д. Такое соединение младших и старших очень плодотворно сказалось на

исполнительской культуре младшего ансамбля. В работе с более опытными участниками ансамбля готовность к художественному общению у младшей группы вышла на новую ступень. Так же сильно подвинулась штриховая и исполнительская культура «малышей». Чувство ритма стало гораздо более хорошим.

Успешность данной методики подтверждена результатами ее внедрения в образовательный процесс ансамбля скрипачей ГАУК СО Свердловской государственной детской филармонии. Результаты ее внедрения отражены в следующем параграфе.

3.3. Диагностика формирования готовности к художественному общению младших школьников – участников скрипичного ансамбля (итоговый этап)

Повторное исследование сформированности готовности к художественному общению в скрипичном ансамбле у детей младшего школьного возраста было проведено в 2019–2020 учебном году. Оно проводилось методом анкетирования, творческого задания, а также методом экспертных оценок, описанных ранее. Для проведения итоговой диагностики анкета и творческое задание были сформированы в Google-формах и отправлены ребятам для ответов. Итог выполнения творческого задания – рисунка и письма автору дети высылали в электронной форме экспериментатору.

Состав участников итогового исследования был тот же, что и на констатирующем этапе: в нем приняли участие 85 человек (экспериментальная группа – 26 человек, контрольная группа I – 23 человека, контрольная группа II – 24 человека, группа экспертов – 12 человек).

Диагностика готовности к художественному общению в ансамбле проводилась по тем же критериям:

- готовность к взаимодействию между исполнителями по поводу музыкального произведения;
- готовность к взаимодействию между участниками в процессе репетиционной работы и исполнения, а также участниками и дирижером в процессе репетиционной работы и исполнения;
- готовность к общению с автором [85].

Показатели наличия готовности к взаимодействию между исполнителями по поводу музыкального произведения:

1. Наличие интереса к работе над произведением.
2. Наличие готовности участвовать в обсуждении произведения.

В результате итоговой диагностики получены следующие результаты, представленные в рисунке 1:

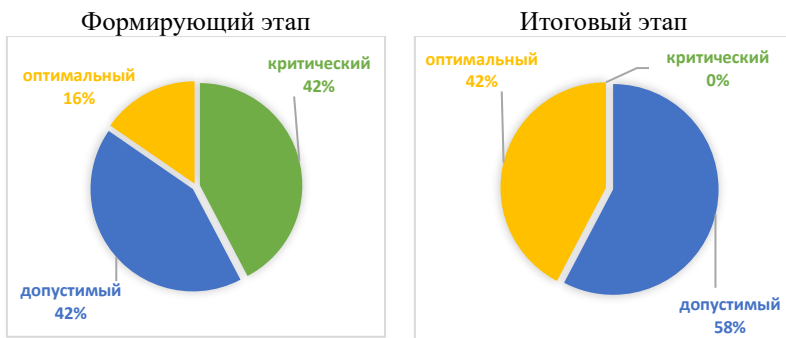


Рис. 1. Сравнение соотношения уровней сформированности первого критерия у экспериментальной группы на формирующем и итоговом этапах диагностики

Как видно из рисунка 1, в результате итоговой диагностики были выделены существенные изменения в процентном соотношении уровней сформированности первого критерия художественного общения у участников ансамбля СГДФ. Следует отметить, что в конце исследования критический уровень сформированности готовности не был диагностирован ни у одного из учеников. Это видно из результатов отдельных детей, тех, которые при первичной диагностике получили низкие баллы, но на момент повторной диагностики получили оценку допустимого и оптимального уровней.

«Оптимальный» уровень сформированности первого критерия отмечен у одиннадцати участников ансамбля, при этом максимальный уровень сформированности отмечается у четырех детей – это признанные лидеры группы Т.Ч. и Р.П., а также вошедшие в лидерскую группу В.З. и О.С.

Дополнительные совместные репетиции для обсуждения и презентации информации по авторам и их произведениям сплотили ребят, они подружились и стали проводить время вместе и после

занятий. Каждый из участников стал больше общаться со своими товарищами по поводу произведений. Также ребята создали группу ансамбля в социальной сети (ВКонтакте), в которой происходило активное обсуждение репетиционного процесса, произведений, и обмен информацией (презентации, доклады, видео и аудио), которая необходима им для работы.

Также стоит отметить, что в начале учебного года М.Б. держал дистанцию со сверстниками, несмотря на желание ребят общаться с ним. Его характеристика: М.Б. – спокойный, выдержанный и ответственный ребенок. Благодаря данным качествам, он был выбран в качестве «старосты» группы. На информационном этапе методики формирования готовности к художественному общению в его задачи входило напоминание остальным участникам коллектива о необходимости подготовиться к следующему занятию (а именно чья очередь будет представлять автора и его произведение, о том, что необходимо взять ноты и проверить комплектность инструмента). Перед поездкой на конкурс на М. была возложена задача напомнить ребятам о том, какие ноты с собой взять, какие произведения повторить, не забыть концертный костюм и сменную обувь. Для этого ему приходилось несколько раз совершить обзвон других ребят и договориться с ними. После конкурса за ним плотно закрепились обязанности «старосты» (напоминание даты концерта и списка исполняемых на нем произведений). Таким образом, он стал активно взаимодействовать с другими участниками ансамбля, стал вовлекаться в обсуждение произведений, чего ранее за ним не замечалось.

Отмечается, что Т.Н., не демонстрировала мотивации к взаимодействию с другими детьми и руководителями в начале года, из этого было сделано предположение, что у нее отсутствует желание быть участником ансамбля, а ее присутствие в ансамбле держится на воле родителей. В результате прохождения описанной выше методики, она стала активно обсуждать произведения и общаться с другими учениками, высказывать свое мнение о произведениях, отстаивать свою точку зрения.

Также немаловажно, что дети стали меньше бояться взаимодействия с руководителями, стали более активно задавать им вопросы и отвечать на вопросы как сверстников, так и руководителей. Рассматривая уровни сформированности готовности к взаимодействию между участниками ансамбля по поводу произведения (результаты, представленные в таблице 8), следует отметить, что сред-

нее значение по этому критерию выросло на 32,7%. В группе не стало детей с «критическим» уровнем выраженности критерия, 11 человек достигли «оптимального» уровня развития и еще 15 участников имеют «допустимый» уровень. Достоверность различий формирующего и итогового этапов диагностики измерена и доказана при помощи критерия Манна-Уитни.

Таблица 8

Сравнение процентного соотношения
уровней сформированности первого критерия
у экспериментальной группы на формирующем
и итоговом этапах диагностики

Уровень развитости	первичная диагностика		итоговая диагностика	
	кол-во детей	процент	кол-во детей	процент
критический	11	42%	0	0%
допустимый	11	42%	15	58%
оптимальный	4	15%	11	42%

Результаты изменения уровня сформированности готовности к взаимодействию между исполнителями по поводу музыкального произведения у экспериментальной и контрольных групп приведены в таблице 9 и рисунке 2.

Таблица 9

Сравнение процентного соотношения уровней сформированности
первого критерия у контрольных и экспериментальной групп
на итоговом этапе диагностики

Уровень развитости	экспериментальная группа		контрольная группа I		контрольная группа II	
	кол-во детей	процент	кол-во детей	процент	кол-во детей	процент
критический	0	0%	0	0%	9	38%
допустимый	15	58%	18	78%	13	54%
оптимальный	11	42%	5	22%	2	8%

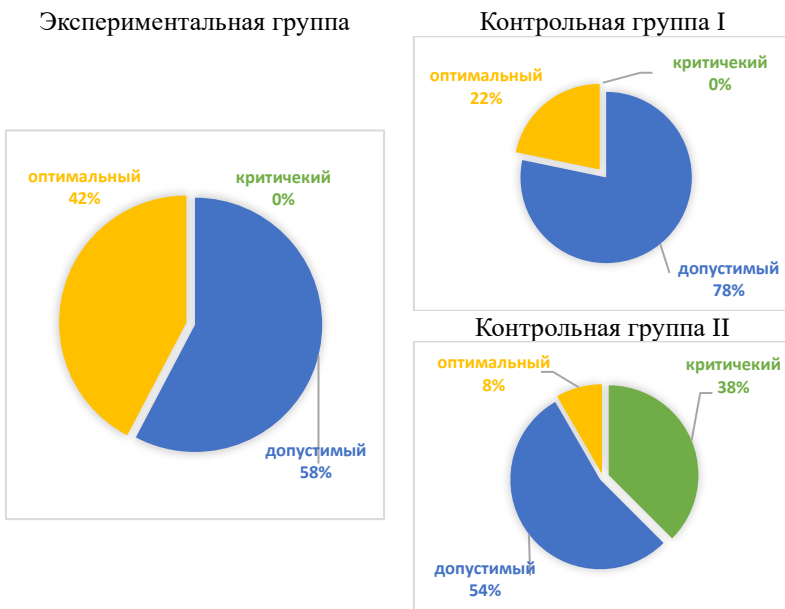


Рис. 2. Сравнение соотношения уровней сформированности первого критерия у контрольных и экспериментальной групп на итоговом этапе диагностики

Как видно из таблицы, в сравнении экспериментальной и контрольной группы I достоверных различий в уровне сформированности первого критерия нет, что было проверено по критерию Манна-Уитни. Такие результаты обусловлены тем, что в обеих группах дети стали больше взаимодействовать между собой и руководителями. Также следует отметить, что в контрольной группе I дети в основном взаимодействуют только при личном контакте, в то время как участники экспериментальной взаимодействуют между собой различными способами: в личном контакте, удаленно ВКонтакте, WhatsApp. Стоит отметить, что при сравнении контрольной группы II как с экспериментальной, так и с контрольной группой I имеются достоверные различия (что проверено по критерию Манна-Уитни). Такая особенность может быть обусловлена тем, что участники контрольной группы II занимаются в малых группах и не всегда имеют общие темы и интересы. Таким образом, в таких условиях готовность к взаимодействию с другими участниками формируется хуже.

Показателями готовности к взаимодействию между участниками в процессе репетиционной работы и исполнения, а также участниками и дирижером в процессе репетиционной работы и исполнения являются:

1. Наличие готовности к взаимодействию между участниками и участниками и дирижером в процессе репетиционной работы.
2. Наличие готовности к взаимодействию между участниками и участниками и дирижером в процессе исполнения.

В результате итоговой диагностики получены следующие результаты, представленные в рисунке 3.

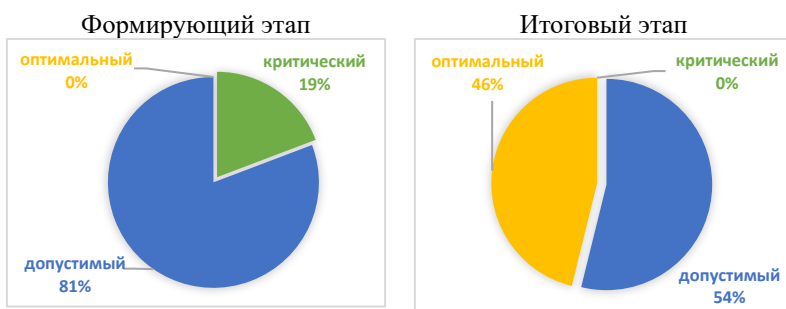


Рис. 3. Сравнение соотношения уровней сформированности второго критерия у экспериментальной группы на формирующем и итоговом этапах диагностики

Рисунок представляет значительные изменения процентных соотношений уровней сформированности второго критерия художественного общения. Следует отметить, что в конце исследования «критический» уровень сформированности готовности к художественному общению не выявлен в экспериментальной группе. Особенно это видно из результатов отдельных детей, которые при первичной диагностике получили низкие баллы, а на момент повторной диагностики получили оценку допустимого и оптимального уровней.

Вова З., значительно повысил уровень взаимодействия с преподавателями и другими участниками в процессе репетиционной работы и в результате получил самый высокий балл в группе. Г.Д., Д.Г., Т.Ч., М.Б, П.Д. и Р.П. имеют балл чуть ниже, чем у Вовы, что обусловлено повышенной отвлекаемостью на репетициях, а также болезненной реакцией на критику. На активный рост Г.Д. сильно повлияло его участие в малом ансамбле (исполнение Тарантеллы

совместно с Л.Ц., Р.П., А.П. и М.Б), которое способствовало самостоятельному исполнению партии, и в результате успешного выступления, у него повысилась мотивация к занятиям в ансамбле. Также успех исполнения произведения придал ему большую уверенность в себе, и как следствие, он стал более внимательно относиться к занятиям и активно взаимодействовать с руководителями в процессе репетиционной работы и исполнения.

Активно приближаются к «группе лидеров» М.Б. и А.Г. В ансамбле они являются неформальными лидерами, они стали более собранно реагировать на стимулы (мануальные знаки) дирижера и концертмейстера группы, тем самым значительно повысив свое исполнительское мастерство. Они перестали рассматривать занятия в ансамбле только как возможность пообщаться, но стали воспринимать общение как способ получения качественного исполнения произведения, что привело к улучшению слаженности их исполнения и во многом повлияло на общую слаженность исполнения произведений коллективом.

Особое внимание уделялось детям, получившим в результате диагностики на формирующем этапе баллы, соответствующие «критическому» уровню сформированности второго критерия. С ними были проведены дополнительные занятия, направленные на развитие взаимодействия с дирижером и другими участниками коллектива, моделировались ситуации сопричастности к общему успеху и необходимости взаимодействия с несколькими участниками коллектива.

Самой «трудной» участницей ансамбля являлась Р.Н., у нее по результатам первоначальной диагностики наблюдалась слабо сформированная готовность к взаимодействию с дирижером и сверстниками. Для повышения ее результатов по второму критерию, преподаватели перевели ее в группу вторых скрипок, концертмейстером которой является Т.Ч., ей поручили провести дополнительные занятия с Ритой, как с «новенькой». Так же, для достижения лучшего результата в помощь Тане были привлечены М.Б., и Г.Д, хорошо знающие вторую партию. Эти дети-учителя создали ситуацию успеха для Р.Н.: объяснили именно ей концепцию и трудные места произведения «Хоровод» Н. Бакланова. Дополнительные репетиции продолжались чуть больше месяца. Трудные места были хорошо проучены и во время выступления Рита успешно исполняла свою партию наравне с другими участниками группы. Во время обсуждения концерта руководители отметили ее успехи перед всеми ребятами.

тами и сказали, что она является кандидатом на включение в конкурс-концертный состав коллектива. Успешное выступление и перспективы участия в конкурсах побудили Р. улучшить концентрацию внимания на занятиях и увеличить количество самостоятельных занятий. Она перестала стесняться и стала принимать участие в обсуждениях идей произведений и авторов в социальных сетях и интернете.

Т.Н., чьи низкие результаты и снижение мотивации к занятиям в ансамбле были описаны выше, так же улучшила свои результаты по второму критерию. Для увеличения уровня взаимодействия с другими ребятами в процессе репетиционной работы и исполнения, а также в качестве повышения мотивации, ей было предложено задание – исполнить третью партию (не свою) в малом ансамбле совместно с Г.Д., Л.Ц., и А.К. В этом ансамбле каждый исполнял партию единолично и при таком исполнении «спрятаться» было не за кого. Нежелание подвести своих товарищей мотивировало Т. усилить домашние занятия, что способствовало увеличению уровня ее взаимодействия с ребятами, лучшему пониманию дирижерского жеста, осознанию необходимости подчиняться невербальным знакам концертмейстера группы для лучшего ансамблевого звучания.

Как показывает оценка экспертов, уровень готовности к взаимодействию между участниками ансамбля и участниками и дирижером в процессе репетиционной работы и исполнения повысился у всех участников ансамбля. «Критического» уровня сформированности данного критерия эксперты не отмечают ни у одного участника. Так же следует отметить, что В.З. получил наивысший балл оценки экспертов, что также соответствует баллам анкеты, которую он заполнял самостоятельно (они полностью совпадают). Оценивая уровень сформированности второго критерия, следует отметить, что среднее значение выросло на 26,7%, что видно из таблицы 10. В группе не стало детей с «критическим» уровнем выраженности критерия, 14 участников имеют «допустимый» уровень сформированности, а 12 человек достигли «оптимального». Достоверность различий формирующего и итогового этапов диагностики измерена и доказана при помощи критерия Манна-Уитни.

Таблица 10

Сравнение процентного соотношения
уровней сформированности второго критерия
у экспериментальной группы на формирующем
и итоговом этапах диагностики

Уровень развитости	первичная диагностика		итоговая диагностика	
	кол-во детей	процент	кол-во детей	процент
критический	5	19%	0	0%
допустимый	21	81%	14	54%
оптимальный	0	0%	12	46%

Результаты изменения уровня сформированности готовности к взаимодействию между участниками ансамбля и участниками и дирижером в процессе репетиционной работы и исполнения приведены в таблице 11 и рисунке 4.

Таблица 11

Сравнение процентного соотношения уровней сформированности
второго критерия у контрольных и экспериментальной групп
на итоговом этапе диагностики

Уровень развитости	экспериментальная группа		контрольная группа I		контрольная группа II	
	кол-во детей	процент	кол-во детей	процент	кол-во детей	процент
критический	0	0%	2	9%	2	8%
допустимый	14	54%	19	83%	20	83%
оптимальный	12	46%	2	9%	2	8%

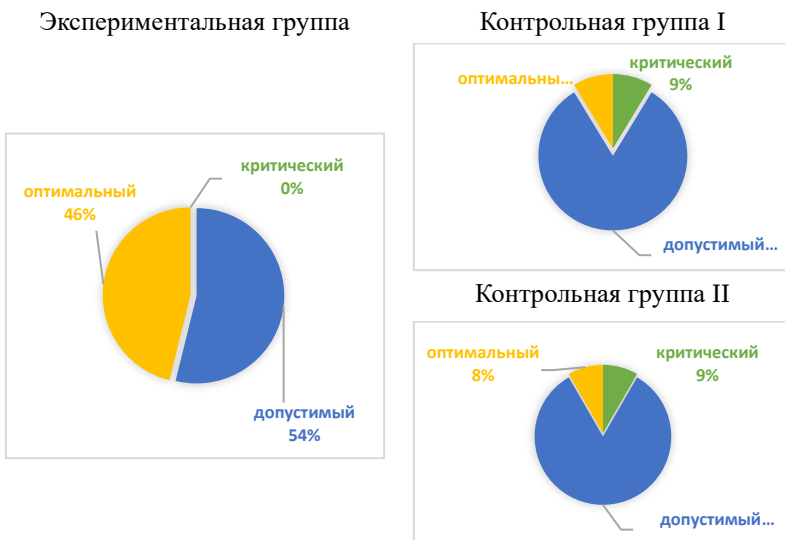


Рис. 4. Сравнение соотношения уровней сформированности второго критерия у контрольных и экспериментальной групп на итоговом этапе диагностики

Как видно из таблицы 11 и рисунка 4 в сравнении экспериментальной и контрольных групп присутствуют достоверные различия в уровне сформированности второго критерия (критерий Манна-Уитни). В то время как результаты контрольной группы I и контрольной группы II достоверных различий не имеют, что может быть обусловлено схожими «традиционными» методами работы. Таким образом, в результатах контрольных групп присутствуют два участника с «критическим» уровнем сформированности критерия, а процент «оптимального» уровня в этих группах равен 8% (по два человека). В свою очередь процент «оптимального» уровня у экспериментальной группы равен 46%.

Показателями готовности к взаимодействию с автором являются:

1. Наличие готовности понять замысел автора.
2. Готовность вступать в диалог с автором.

В результате итоговой диагностики были получены следующие результаты, представленные на рисунке 5.

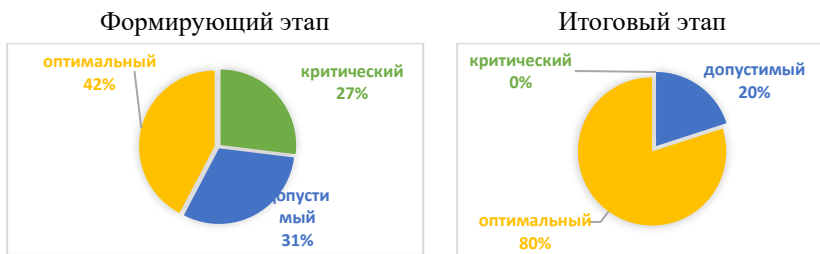


Рис. 5. Сравнение соотношения уровней сформированности третьего критерия у экспериментальной группы на формирующем и итоговом этапах диагностики

Из рисунка 5 видно, что уровень сформированности готовности к взаимодействию с автором вырос у всей группы. Результаты творческого задания итоговой диагностики были значительно выше, чем на формирующем этапе. В.З., М.М., Р.П., М.Б., Т.Ч., М.Ч., Л.К., В.Р., О.С., получили наивысшие баллы за творческое задание (письмо автору и рисунок). В своих работах они подробно описывали мысли и идеи, которые хотел сказать в своем произведении автор. Их письма носили эмоционально-насыщенный характер. Л.К., имеющая «допустимый» уровень сформированности готовности к художественному общению по другим критериям, по критерию взаимодействия с автором получила «оптимальный» уровень. Это связано с богатой фантазией и развитой эмпатией ребенка.

В своем письме М.Ч. выстроил целый диалог с автором, в котором задавал автору вопросы, правильно ли М. понял тот или иной замысел, предполагал, что автор создал звезды на небе, писал о том, какие замечательные картины природы рисует в своих музыкальных произведениях автор и удивлялся волшебству творчества автора.

Очень увлекательными стали занятия, в которых ребята приглашали авторов на свои концерты. Большинство детей очень увлекательно и увлеченно рассказывали, почему именно к ним автор должен прийти. Ребята устраивали «жаркие» споры, пытаясь пригласить его именно к себе. О.С., говорила, что на ее концерте персонажи автора оживут и будут стоять вместе с ними на сцене. В.Р. же рассказывала, как героям произведений повезет насладиться звуками скрипки, если придут на концерт к ней.

По итогам формирующего этапа диагностики было выявлено семь детей с «критическим» уровнем формирования готовности к

взаимодействию с автором. Эти ребята были сгруппированы для выполнения совместных заданий («любимый автор» и «расскази, что представил твой друг») с теми обучающимися, которые получили «оптимальный» уровень. Это способствовало продуктивной совместной работе, в которой ребята обогащались опытом более смелых товарищей, учились не бояться высказывать и описывать как свои, так и чужие образы, и их эмоциональные составляющие. В дальнейшем это позволило лучше представлять замысел автора, научиться относиться к нему бережно и, как следствие, повысить качество исполнения.

Наибольшие трудности во взаимодействии были отмечены у трех участников коллектива (Л.К., Ж.К., Л.Ц.). При первичной диагностике ребята отвечали, что своих образов не видят, а используют образы, придуманные другими ребятами. Большую пользу им принесло участие в упражнении «Представь себя героем произведения». В этом задании они должны были представить себя героем произведения в числе первых. Это спровоцировало их к генерации своих собственных идеи и образов. Так как опираться было не на кого, ребята поняли, что они все могут рассказать сами. В результате итоговой диагностики (результаты представлены в таблице 12) среднее значение уровня сформированности третьего критерия выросло на 21,2%. В группе не стало детей с «критическим» уровнем выраженности критерия, 6 участников имеют «допустимый» уровень сформированности, а 20 человек достигли «оптимального». Достоверность различий формирующего и итогового этапов диагностики измерена и доказана при помощи критерия Манна-Уитни.

Таблица 12

Сравнение процентного соотношения уровней сформированности третьего критерия у экспериментальной группы на формирующем и итоговом этапах диагностики

	первичная диагностика		итоговая диагностика	
Уровень развитости	кол-во детей	процент	кол-во детей	процент
критический	7	27%	0	0%
допустимый	8	31%	5	19%
оптимальный	11	42%	20	77%

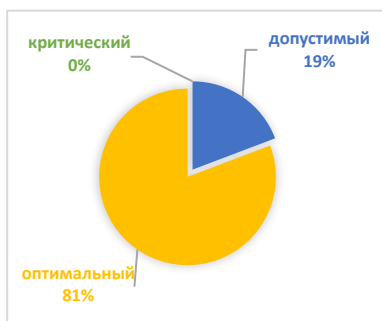
Результаты изменения уровня сформированности готовности к взаимодействию с автором приведены в таблице 13.

Таблица 13

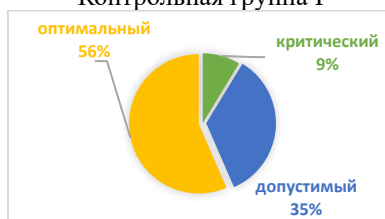
Сравнение процентного соотношения уровней сформированности
третьего критерия у контрольной и экспериментальных групп
на итоговом этапе диагностики

	экспериментальная группа		контрольная группа I		контрольная группа II	
Уровень развитости	кол-во детей	процент	кол-во детей	процент	кол-во детей	процент
критический	0	0%	2	9%	6	25%
допустимый	5	19%	8	35%	10	42%
оптимальный	21	81%	13	57%	8	33%

Экспериментальная группа



Контрольная группа I



Контрольная группа II



Рис. 6. Сравнение соотношения уровней сформированности
третьего критерия у контрольных и экспериментальной групп
на итоговом этапе диагностики

Как видно из таблицы 12 и рисунка 6, между итоговыми результатами контрольных и экспериментальной группы присутствуют достоверные различия в каждой попарно взятой группе в уровне сформированности третьего критерия (критерий Манна-Уитни). Это свидетельствует об эффективности разработанной и применяемой методики. Однако, стоит отметить, что критерий готовности к взаимодействию с автором лучше формируется в ансамблевой деятельности в сопоставлении с группой, имеющей только элементы ан-

самбля на занятиях. В результатах контрольной группы I присутствует два участника с «критическим» уровнем сформированности критерия, а процент «оптимального» уровня равен 57% – 13 человек. В результатах контрольной группы II шесть участников имеют «критический» уровень сформированности критерия, а процент «оптимального» уровня равен 33% – 8 человек. В свою очередь процент «оптимального» уровня у экспериментальной группы равен 81%, «критического» уровня не отмечается.

Обобщая полученные данные по трем критериям (готовность к взаимодействию между исполнителями по поводу музыкального произведения; готовность к взаимодействию между участниками в процессе репетиционной работы и исполнения, а также участниками и дирижером в процессе репетиционной работы и исполнения; готовность к общению с автором), в результате формирующего и итогового этапов диагностики, получены следующие результаты, представленные в рисунке 7.

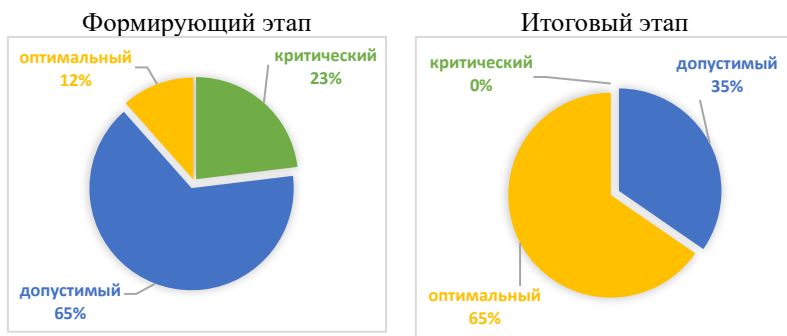


Рис. 7. Сравнение соотношения уровней готовности к художественному общению у экспериментальной группы на формирующем и итоговом этапах диагностики

В результате пройденных занятий по методике формирования готовности к художественному общению некоторые дети показали значительный прирост результатов. Так, В.З. и М.Б. стали значительно лучше взаимодействовать с другими участниками, как по поводу произведений, так и исполнительского процесса. В.З., создал группу ВКонтакте, создав тем самым хорошую базу для взаимодействия всех участников, что в дальнейшем способствовало активному включению всех ребят в единый коллектив.

Стоит отметить, что Л.К. и П.Д. улучшили свои результаты за счет значительного прироста показателей по первому критерию, так как в отличие от начала года стали более активно взаимодействовать с другими ребятами и руководителями, что так же повлияло на увеличение баллов по второму критерию. Так, улучшение взаимодействия с другими участниками и руководителями поспособствовали значительному увеличению готовности к художественному общению в целом.

В ходе проведения методики формирования готовности к художественному общению некоторые дети, которые на начальном этапе демонстрировали «критический» уровень сформированности готовности к художественному общению, показали значительный рост.

Р.Н., Ж.К. и Т.Н., имеющие критически низкие баллы по всем критериям, в результате пройденной методики смогли справиться с барьерами, мешающими им продуктивно взаимодействовать со всеми членами коллектива. Так, на первоначальном этапе ребята отставали как в репетиционном и исполнительском процессе (много отвлекались, не до конца понимали задачи, которые ставили перед ними руководители, не могли усвоить материал, путали штрихи, аппликатуру, части смычка), так и во взаимодействии по поводу музыкальных произведений и замысла автора, были замкнутыми и не мотивированными к взаимодействию. А в результате итоговой диагностики уверенно получили оценки, соответствующие «допустимому» уровню сформированности готовности к художественному общению.

Важно отметить, что ни один из детей не продемонстрировал тенденции к снижению показателей как отдельных критериев, так и общего значения по трем критериям. Оценивая уровень сформированности готовности к художественному общению у участников ансамбля скрипачей СГДФ, следует отметить, что среднее значение уровня сформированности выросло на 20%. В группе отсутствуют учащиеся с «критическим» уровнем, 9 участников имеют «допустимый» уровень сформированности готовности к художественному общению, а 17 человек достигли «оптимального» уровня. Достоверность различий результатов формирующего и итогового этапов диагностики измерена и доказана при помощи критерия Манна-Уитни.

Таблица 14

Сравнение процентного соотношения уровней сформированности готовности к художественному общению у экспериментальной группы на формирующем и итоговом этапах диагностики

Уровень развитости	первичная диагностика		итоговая диагностика	
	кол-во детей	процент	кол-во детей	процент
критический	6	23%	0	0%
допустимый	17	65%	9	35%
оптимальный	3	12%	17	65%

Стоит отметить увеличение количества детей с «оптимальным» уровнем формирования готовности к художественному общению и рост числа детей с «допустимым» значением. Это можно объяснить тем, что все ребята, имеющие на формирующем этапе исследования «критический» уровень сформированности готовности, перешли в конце года в группу с «допустимым» уровнем.

Таблица 15

Сравнение процентного соотношения уровней сформированности готовности к художественному общению у контрольных и экспериментальной групп на итоговом этапе диагностики

Уровень развитости	экспериментальная группа		контрольная группа I		контрольная группа II	
	кол-во детей	процент	кол-во детей	процент	кол-во детей	процент
критический	0	0%	1	4%	4	17%
допустимый	9	35%	18	78%	17	71%
оптимальный	17	65%	4	17%	3	13%



Рис. 8. Сравнение соотношения уровней сформированности готовности к художественному общению у контрольных и экспериментальной групп на итоговом этапе диагностики

Как видно из таблицы 15 и рисунка 8, между итоговыми результатами уровней сформированности готовности к художественному общению у контрольных и экспериментальной групп присутствуют достоверные различия в каждой попарно взятой группе (критерий Манна-Уитни). В результатах контрольной группы I присутствует один ребенок с «критическим» уровнем сформированности готовности к художественному общению, процент «оптимального» уровня равен 17% – 4 человека. В результатах контрольной группы II четыре участника имеют «критический» уровень сформированности готовности к художественному общению, а процент «оптимального» уровня равен 13% – 3 человека. В свою очередь процент «оптимального» уровня сформированности готовности к художественному общению у участников экспериментальной группы равен 65%. Таким образом, итоговый этап диагностики форми-

рования готовности к художественному общению младших школьников в скрипичном ансамбле показывает эффективность методики.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В представленной монографии рассматривались различные аспекты проблемы формирования художественного общения, раскрываются возможности его реализации в ансамблевой деятельности, формулируется понятие «художественное общение» применительно к проблеме исследования, а также понятие «готовность к художественному общению», освещается комплекс принципов формирования готовности к художественному общению в ансамблевой деятельности у младших школьников (первая глава монографии), выделены практико-ориентированные основы, предусматривающие конкретные направления деятельности педагога, концертмейстера в работе с младшими школьниками (вторая глава монографии), показаны особенности работы по внедрению разработанной методики формирования готовности к художественному общению у младших школьников в классе скрипичного ансамбля в конкретном образовательном учреждении (Государственном автономном учреждении культуры Свердловской области Свердловской государственной детской филармонии), раскрыты методологические основы формирования художественного общения в процессе музыкальной и художественной деятельности детей (третья глава монографии).

В результате теоретического анализа, осуществленного в первой и второй главе монографии, а также и опытно-поисковой работы, описание которой представлено в третьей главе монографии, следующие выводы:

1. Методологическим основанием для выявления теоретических подходов к решению проблемы формирования готовности к художественному общению составили основные положения психологической концепции деятельности (Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.), подходы к изучению понятия «готовность» (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Сластенин, Д. Н. Узнадзе, Я. Л. Коломинский), положения концепции художественного общения (М. М. Бахтин, М. С. Каган, В. И. Дианова), позиции авторов рассматривающие художественное общение в педагогическом аспекте (Т. Г. Русакова, М. Л. Жулябина, Н. Г. Тагильцева), концепции программ музыкального образования, включающие художественное общение (Д. Б. Кабалевский, Е. Д. Критская, Л. В. Школяр, Г. П. Сергеева), теории ансамблевого

исполнительства (И. И. Польская, Т. В. Воскресенская, Т. И. Карнаухова, А. Д. Готтлиб, И. Н. Немыкина, Е. П. Лукьянова).

2. Художественное общение является взаимодействием различных субъектов и имеет следующие виды: реальное (субъект-субъектное общение участников ансамбля в процессе размышления о музыкальном произведении и в процессе исполнения музыкального произведения) и «квази» взаимодействие (субъект-субъектное общение участников ансамбля с автором произведения в процессе воссоздания его авторской концепции при подготовке произведения к концертному исполнению). Видами художественного общения в ансамблевом исполнительстве являются диалог с «квазисубъектом» – композитором и исполнителем, межличностное художественное общение во время репетиционного процесса, межличностный диалог по поводу произведения между исполнителями.

2. Готовность к художественному общению представляется настроенностью на взаимодействие: между ансамблистами, выступающими в роли слушателей в ходе восприятия произведения искусства, ансамблистами и дирижером или концертмейстером при воссоздании авторской интерпретации, а также между ансамблистами и автором в ходе восприятия и подготовки музыкального произведения к концерту.

3. Критериями, позволяющими определить уровень сформированности готовности к художественному общению младших школьников, являются: готовность к взаимодействию между исполнителями по поводу музыкального произведения, готовность к взаимодействию между участниками в процессе репетиционной работы и исполнения, а также между участниками и дирижером в процессе репетиционной работы и исполнения, готовность к общению с автором.

4. Методика формирования готовности к художественному общению у детей младшего школьного возраста – участников скрипичного ансамбля, включает этапы: 1) технический (состоит из двух подэтапов: игровой, профессиональный), направленный на совершенствование технических навыков учащихся и знакомство с произведениями, их авторами (методы: интонационно-стилевого постижения музыки и моделирования художественно-творческого процесса, ролевая игра и упражнения); 2) коммуникационный (состоит из двух подэтапов: информационный, образный), направленный на формирование взаимодействия между всеми участниками ансамбля и автором произведения (методы: беседы, размышления о музыке,

проектов, побуждения к сопереживанию, создания художественного контекста); 3) исполнительский, направленный на воссоздание авторской концепции в процессе воспроизведения произведения (метод взаимосвязи художественного и технического на интонационной основе).

5. Результаты, полученные в ходе опытно-поисковой работы, в том числе и методом математической статистики (критерий Манна-Уитни) показали, что разработанная методика формирования готовности к художественному общению является успешной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агапова, Е. Н. Дополнительное образование. Менеджмент образовательных услуг / Е. Н. Агапова. – СПб. : Проспект, 2018. – 432 с. – Текст : непосредственный.
2. Агеев, В. Семиотика / В. Агеев. – М. : Издательство «Весь Мир», 2002. – 256 с. – Текст : непосредственный.
3. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л., 1969. – 18 с. – Текст : непосредственный.
4. Андреева, Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева – Москва : Аспект Пресс, 2001. – 290 с. – Текст : непосредственный.
5. Арановская, И. В. Музыкальное искусство и развитие личности / И. В. Арановская. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – С. 124-130.
6. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев – Москва : Книга по требованию, 2012 – 376 с. – Текст : непосредственный.
7. Ачкасова, Г. Л. Диалог как категория философии, психологии, педагогики (к вопросу разработки методической концепции изучения литературы на основе диалогического принципа) / Г. Л. Ачкасова. – Текст : электронный// Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2007. – № 5. – С. 42-53. – URL-<https://cyberleninka.ru/article/n/dialog-kak-kategoriya-filosofii-psiologii-pedagogiki-k-voprosu-razrabotki-metodicheskoy-kontseptsii-izucheniya-literatury-na-osnove> (дата обращения: 16.09.2019).
8. Бабайцев, А. Ю. Межличностные отношения / А. Ю. Бабайцев. – Волгоград : Югполиграфиздат, 2004. – 497 с. – Текст : непосредственный.
9. Бакланова, И. И. Образ автора и образ адресата нехудожественного текста : монография / И. И. Бакланова. – Москва, 2014. – 272 с. – Текст : непосредственный.
10. Баренбойм, Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л. А. Баренбойм. – Л. : Музыка, 1974. – 336 с. – Текст : непосредственный.

11. Баренбойм, Л. А. Путь к музицированию / Л. А. Баренбойм. – Л. ; М. : Сов. композитор, 1973. – 270 с. – Текст : непосредственный.

12. Бахтин, М. М. Человек в мире слова / М. М. Бахтин. – М. : Изд-во Рос. открытого ун-та, 1995. – 139 с. – Текст : непосредственный.

13. Бахтин, М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа / М. М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1986. – 300 с. – Текст : непосредственный.

14. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1979. – 420 с. – Текст : непосредственный.

15. Берлянич, М. М. Основы воспитания начинающего скрипача / М. М. Берлянич. – СПб. : Лань, 2010. – 256 с. – Текст : непосредственный.

16. Библер, В. С. Мышление как творчество (Введение в логику мысленного диалога) / В. С. Библер. – Москва : Политиздат, 1975. – 399 с. – Текст : непосредственный.

17. Битянова, М. Как измерить отношения в классе: социометрический метод в школьной практике / М. Битянова. – М. : Чистые пруды, 2005. – 32 с. – Текст : непосредственный.

18. Благой, Д. Д. Неотъемлемо от развития музыканта-исполнителя / Д. Д. Благой. – Текст : непосредственный // Советская музыка. – 1973. – № 10.

19. Богословский, В. И. Информационные потребности студентов педагогического вуза и учителей в контексте профессиональной (информационной) культуры и компетентности / В. И. Богословский, В. А. Извозчиков, Е. В. Каширина. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 1999. – № 6. – С. 35-40.

20. Боров, Ю. Б. Художественное общение и его языки. Теоретико-коммуникативные и семиотические проблемы художественной культуры. Теории, школы, концепции. Художественная коммуникация и семиотика / Ю. Б. Боров. – Текст : непосредственный // Теории, школы, концепции: (Критические анализы): Художественная коммуникация и семиотика : сб. ст. / отв. ред. Ю. Б. Боров. – Москва, 1986. – С. 24-35.

21. Боров, Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Боров. – Москва : Высшая школа, 2002. – 511 с. – Текст : непосредственный.

22. Бочкарева, О. В. Теоретические аспекты рассмотрения диалогического взаимодействия «композитор» - «исполнитель» - «слушатель» / О. В. Бочкарева. – Текст : непосредственный // Музыкальное образование в новом тысячелетии : материалы обл. научн.-практ. конф. / отв. ред. О. М. Фалетрова. – Ярославль : ЯГПУ, 2004. – С. 31-31.

23. Бреусова, Т. А. Духовная культура младшего школьника: опыт диагностического исследования / Т. А. Бреусова. – Текст : непосредственный // Гуманизация образования. – 2009. – № 9. – С. 62-67.

24. Бреусова, Т. А. Художественное общение как фактор становления духовного опыта младшего школьника / Т. А. Бреусова. – Текст : непосредственный // Электронный научно-педагогический журнал. – 2008. – № 8. – С. 27-36.

25. Брудный, А. А. Феномен двойника и «стадия зеркала» / А. А. Брудный, А. М. Демильханова. – Текст : непосредственный // Историческая психология и социология истории. – 2009. – № 2. – С. 42-54.

26. Бычков, О. В. Формирование ансамблевой техники музыканта-исполнителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бычков О. В. – СПб., 2006. – 188 с. – Текст : непосредственный.

27. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 2013. – С. 71. – Текст : непосредственный.

28. Ветлугина, Н. А. Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. – Москва : Просвещение, 1968. – 150 с. – Текст : непосредственный.

29. Воскресенская, Т. В. Эволюция русского камерно-инструментального жанра с участием фортепиано : автореф. дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Воскресенская Т. В. – СПб., 1992. – 23 с. – Текст : непосредственный.

30. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Москва : Искусство, 1968. – 345 с. – Текст : непосредственный.

31. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – Москва : АПН РСФСР, 1960. – 60 с. – Текст : непосредственный.

32. Вяткина, М. Н. Управление формированием универсальных учебных действий в общеобразовательном учреждении / М. Н. Вяткина, Н. В. Никонова. – Текст : непосредственный // Ин-

новационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 1. – С. 19-29.

33. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – Москва : МГУ, 1985. – 344 с. – Текст : непосредственный.

34. Гартман, Н. К основоположению онтологии / Н. Гартман. – СПб. : Наука, 2003. – 639 с. – Текст : непосредственный.

35. Горюнова, Л. В. Музыка – язык общения / Л. В. Горюнова. – Текст : непосредственный // Искусство в школе. – 2004 – № 5. – С. 3-11.

36. Готлиб, А. Д. Первые уроки фортепианного ансамбля / А. Д. Готлиб. – М. : Музыка, 1971. – Текст : непосредственный.

37. Готлиб, А. Д. Основы ансамблевой техники / А. Д. Готлиб. – Москва : Музыка, 1971. – 94 с. – Текст : непосредственный.

38. Давидян, Р. Р. Камерный ансамбль: педагогика, исполнительство / Р. Р. Давидян. – Текст : непосредственный // Камерный ансамбль: педагогика, исполнительство. – 1996.

39. Давыдова, А. А. Формирование ансамблевой культуры у учащихся-музыкантов: на материале работы в концертмейстерском классе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Давыдова А. А. – Москва, 2007. – 196 с. – Текст : непосредственный.

40. Джидарьян, И. А. Эстетическая потребность / И. А. Джидарьян. – Москва : Наука, 1976. – 217 с. – Текст : непосредственный.

41. Дианова, В. М. Искусство как форма общения : сборник научных трудов / В. М. Дианова. – Ленинград : ЛГИ театра, музыки и кинематографии, 1981. – С. 90-94. – Текст : непосредственный.

42. Должанский, А. Н. Краткий музыкальный словарь / А. Н. Должанский. – СПб., 2000. – 448 с. – Текст : непосредственный.

43. Дурай-Новакова, К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Дурай-Новакова К. М. – М., 1983. – 32 с. – Текст : непосредственный.

44. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1978. – 175 с. – Текст : непосредственный.

45. Еремеев, А. Ф. Границы искусства: социальная сущность художественного творчества / А. Ф. Еремеев. – Москва : Искусство, 1987. – 318 с. – Текст : непосредственный.
46. Еремеев, А. Ф. Лекции по марксистско-ленинской эстетике / А. Ф. Еремеев. – Свердловск, 1971. – 328 с. – Текст : непосредственный.
47. Ержемский, Г. Л. Психология дирижирования / Г. Л. Ержемский. – Москва : Музыка, 1988. – 96 с. – Текст : непосредственный.
48. Ершов, П. М. Общение на уроке, или режиссура поведения учителя / П. М. Ершов, А. П. Ершова, В. М. Букатов. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 366 с. – Текст : непосредственный.
49. Жуковский, В. И. Коммуникативные основы художественной культуры : монография / В. И. Жуковский, М. В. Тарасова. – Красноярск, 2010. – 179 с. – Текст : непосредственный.
50. Жулябина, М. Л. О некоторых психологических аспектах профессии дирижера / М. Л. Жулябина. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. – 2016. – № 4. – С. 86-87.
51. Зверева, Л. И. Основы ансамблевого исполнительства на начальном этапе / Л. И. Зверева. – Текст : непосредственный // Культура. Духовность. Общество. – 2014. – С. 221-227.
52. Зимняя, И. А. Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение / И. А. Зимняя, А. И. Мазаева, М. Д. Лаптева. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью Издательство «Аспект Пресс», 2020. – 400 с. – Текст : непосредственный.
53. Зимняя, И. А. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее / И. А. Зимняя, А. М. Матюшкин, Е. В. Ковалевская [и др.]. – Текст : непосредственный // Лингво-педагогические модели проблемного обучения. – Нижневартовск. – 2019. – Т. 2.
54. Извозчиков, В. А. Концепция педагогики информационного общества / В. А. Извозчиков, В. В. Лаптев, М. П. Потемкин. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 1999. – № 2. – С. 41-45.
55. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца : кн. Для учителя / Д. Б. Кабалевский. – Москва : Просвещение, 1981. – 192 с. – Текст : непосредственный.

56. Кабалевский, Д. Б. Как рассказать детям о музыке / Д. Б. Каблевский. – Москва : Просвещение, 1989. – 191 с. – Текст : непосредственный.

57. Каган, М. С. Изобразительное искусство в сфере человеческого общения / М. С. Каган. – Текст : непосредственный // Искусствознание и художественная критика. Избранные статьи. – Издательство «Петрополис», 2011. – С. 169.

58. Каган, М. С. Искусство и общение / М. С. Каган ; отв. ред. Э. В. Леонтьева. – Л. : ЛГИТМиК, 1984. – С. 15-28. – Текст : непосредственный.

59. Каган, М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – Москва : Политиздат, 1988. – 319 с. – Текст : непосредственный.

60. Казанцева, Л. П. Автор в музыкальном содержании : дис. ... док. искуств. / Казанцева Л. П. – Москва, 1998. – 248 с. – Текст : непосредственный.

61. Казахватова, Л. А. Теоретические аспекты профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта в классе ансамблевого исполнительства / Л. А. Казахватова, Г. Г. Сибирякова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2013. – № 8. – С. 395.

62. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2011. – 152 с. – Текст : непосредственный.

63. Караев, Б. К. Методика работы с ансамблем : учеб-метод. пособие / Б. К. Караев. – Санкт-Петербург, 2015. – 27 с. – Текст : непосредственный.

64. Каргапольцев, С. М. Музыка и развитие эмоционально-нравственной отзывчивости младших школьников / С. М. Каргапольцев. – М. : Педагогический вестник, 1994. – 88 с. – Текст : непосредственный.

65. Карнаухова, Т. И. Особенности формирования навыков игры в инструментальном ансамбле в процессе подготовки педагога-музыканта / Т. И. Карнаухова. – Текст : непосредственный // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2015. – С. 126-130.

66. Карцева, Г. А. Музыка как ритмообразующее начало сценических искусств / Г. А. Карцева, С. В. Карцев. – Текст : непосредственный // Аналитика культурологии. – 2006. – № 6.

67. Кашина, Н. И. Развитие навыков художественного общения у дирижеров-хормейстеров в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе / Е. Л. Языков, Н. И. Кашина. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. – 2018. – № 32. – С. 92-100.

68. Каюков, В. А. Визуализация сознания и воли дирижера в концертном выступлении посредством языка жестов / В. А. Каюков. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2010. – № 10. – С. 353-356.

69. Кирнарская, Д. К. Психология специальных способностей / Д. К. Кирнарская. – Текст : непосредственный // Музыкальные способности. – М. : Таланты – XXI век, 2004.

70. Кирсанова, Н. Н. Знаковые аспекты искусства и художественного восприятия : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.04 / Кирсанова Н. Н. – Свердловск, 1982. – 189 с. – Текст : непосредственный.

71. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспирова. – Москва : ИКЦ «МарТ», 2005. – 216 с. – Текст : непосредственный.

72. Козлицкая, И. В. Технология проблемного диалога и ее роль в формировании регулятивных УУД / И. В. Козлицкая. – Текст : непосредственный // Эксперимент и инновации в школе. – 2012. – № 4. – С. 58-60.

73. Колесникова, И. А. Коммуникативная деятельность педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова. – М. : Академия, 2007. – 336 с. – Текст : непосредственный.

74. Корман, Б. О. Изучение текста художественного произведения : учебное пособие / Б. О. Корман. – Москва, 1972. – 74 с. – Текст : непосредственный.

75. Коротаева, Е. В. «Педагогика взаимодействий в образовательном пространстве»: научная школа Е. В. Коротаевой / Е. В. Коротаева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 2. – С. 195-199; Коротаева, Е. В. Организация взаимодействий в образовательном процессе школы / Е. В. Коротаева. – Москва: Национальный книжный центр ; ИФ «Сентябрь», 2016. – 192 с. – Текст : непосредственный.

76. Коротаева, Е. В. Педагогика взаимодействий в современном образовательном процессе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Коротаева Е. В. – Екатеринбург, 2000. – 342 с. – Текст : непосредственный.

77. Коротаева, Е. В. Директор – учитель – ученик: пути взаимодействия / Е. В. Коротаева. – М. : Сентябрь, 2000. – 144 с. – Текст : непосредственный.

78. Корюков, В. А. Визуализация сознания и воли дирижера в концертном выступлении посредством языка жестов / В. А. Корюков. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2010. – № 10. – С. 353-356.

79. Краткий словарь по эстетике : кн. для учителя / под ред. М. Ф. Овсянникова. – М. : Просвещение, 1983. – 223 с. – Текст : непосредственный.

80. Кugno, Э. Э. Содержание и структура готовности военнослужащего к деятельности в экспериментальных ситуациях / Э. Э. Кugno. – Текст : непосредственный // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2012. – № 1 (8). – С. 195-198.

81. Кудимова, Т. В. Модели педагогического общения в воспитательно-образовательном процессе / Т. В. Кудимова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 23. – С. 494-496.

82. Куланина, И. Н. Искусство как форма общения в дошкольном возрасте / И. Н. Куланина. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология образования. – 2016. – № 2. – С. 25-35.

83. Куренкова, Р. А. Эстетика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Р. А. Куренкова. – М. : Изд-во «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2004. – 367 с. – Текст : непосредственный.

84. Курлапов, М. Н. Методика формирования навыков художественного общения младших школьников в ансамбле скрипачей / М. Н. Курлапов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 4. – С. 59-64.

85. Курлапов, М. Н. Понятие и критерии художественного общения / М. Н. Курлапов. – Текст : непосредственный // Международный научный журнал. – 2020. – № 3. – С. 141-148.

86. Курлапов, М. Н. Проектный менеджмент как средство продвижения творческого коллектива (на примере ансамбля скрипачей СГДФ) : выпускная квалификационная работа : магистр. дис. / Кур-

лапов М. Н. – Екатеринбург, 2017. – 88 с. – Текст : непосредственный.

87. Курлапов, М. Н. Реализация метода проектов при обучении в классе скрипичного ансамбля в детской музыкальной школе / М. Н. Курлапов. – Текст : непосредственный // *Danish scientific journal*. – 2018. – № 11. – С. 44-47.

88. Курлапов, М. Н. Формирование взаимодействия между участниками и дирижером в ансамблевой деятельности / М. Н. Курлапов. – Текст : непосредственный // *Современные проблемы высшего образования. Теория и практика : материалы пятой межвузовской научно-практической конференции, организованной институтом культуры и искусств Московского городского педагогического университета* / под общей редакцией С. М. Низамутдиновой. – Москва : Перспектива, 2020. – С. 82-87.

89. Лаптев, В. В. Социокультурные последствия социальных изменений в современной России : дис. ... канд. социол. наук / Лаптев В. В. – Казань, 2004. – 152 с. – Текст : непосредственный.

90. Леонтьев, А. А. Психология общения : монография / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 365 с. – Текст : непосредственный.

91. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб. : Питер, 2009. – 318 с. – Текст : непосредственный.

92. Логинова, А. С. Учебное сотрудничество в рамках развивающего обучения / А. С. Логинова. – Текст : непосредственный // *Инновационные проекты и программы в образовании*. – 2012. – № 2. – С. 22-24.

93. Лосев, А. Ф. Основной вопрос философии музыки / А. Ф. Лосев. – Текст : непосредственный // *Философия. Мифология. Культура*. – Москва : Политиздат, 1991. – С. 315-335.

94. Лотман, Ю. М. Общество, культура, человек / Ю. М. Лотман. – Москва : Новое литер. образ., 1993. – С. 53-58. – Текст : непосредственный.

95. Лукьянова, Е. П. Формирование профессионально-коммуникативных качеств музыканта-исполнителя в классе камерного ансамбля : монография / Е. П. Лукьянова ; Урал. гос. консерватория им. М. П. Мусоргского. – Екатеринбург, 2007. – 121 с. – Текст : непосредственный.

96. Лукьянова, Е. П. Формирование профессионально-коммуникативных качеств у студентов музыкально-исполнительских вузов в классе камерного ансамбля : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.08 / Лукьянова Е. П. – Екатеринбург, 2006. – 174 с. – Текст : непосредственный.

97. Лхамцэрэн, Б. К вопросу восприятия художественного произведения / Б. Лхамцэрэн. – Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета. – 2008. – Вып. 12 (68). – С. 177-181.

98. Любова, С. В. Формирование коммуникативных умений у младших школьников на уроках русского языка / С. В. Любова. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/515968/> (дата обращения: 25.01.2016). – Текст : электронный.

99. Максакова, В. И. Педагогическая антропология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Максакова. – 2-е изд. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с. – Текст : непосредственный.

100. Массанов, А. В. Формирование психологической готовности старших подростков к профессиональному самоопределению : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Массанов А. В. – Киев, 1988. – 17 с. – Текст : непосредственный.

101. Матвеева, Л. В. Перспективы формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе обучения в детской музыкальной школе (по материалам констатирующего обследования) / Л. В. Матвеева, И. А. Газизова. – Текст : непосредственный // Казанская наука. – 2015. – № 7. – С. 143-145.

102. Меандров, Г. Метод проектов в начальной школе. В помощь комплексно-проектной работе : метод. пособие для педагогов. Уральская обл. опытная станция соцвоса им. В. И. Ленина / Г. Меандров ; под ред. Пумпянского, Калгановой. – Свердловск ; М. : Госиздат, Уральское обл. отделение, 1931. – С. 9-18. – Текст : непосредственный.

103. Медушевский, В. В. Интонационная форма музыки: Исследование : монография / В. В. Медушевский. – Москва : Композитор, 1993. – 262 с. – Текст : непосредственный.

104. Медушевский, В. В. О содержании понятия «адекватное восприятие» / В. В. Медушевский. – Текст : непосредственный // Восприятие музыки. – 1980. – С. 141-155.

105. Мильтонян, С. О. Педагогика гармоничного развития скрипача / С. О. Мильтонян. – 3 изд. – Тверь : Триада, 2016. – 248 с. – Текст : непосредственный.

106. Минакова, Ю. В. Искусство раннего коллективного музицирования в обучении детей на скрипке / Ю. В. Минакова. – Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – Москва : Буки-Веди, 2014. – С. 125-129.

107. Миронов, В. В. Современные трансформации в культуре / В. В. Миронов. – СПб. : СПбГУП, 2011. – 118 с. – Текст : непосредственный.

108. Миронова, М. П. Музыкальная коммуникация в контексте современного гуманитарного знания / М. П. Миронова. – Саранск : Мордовский гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева, 2012. – 125 с. – Текст : непосредственный.

109. Миронова, М. П. Сущность и особенности осуществления коммуникации в музыкально-педагогической деятельности / М. П. Миронова. – Текст : непосредственный // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2016. – № 2.

110. Мостова, О. Н. Развитие коммуникативных умений младших школьников на основе учета индивидуально-типологических особенностей : дис. ... канд. пед. наук / Мостова О. Н. – СПб., 2001. – 258 с. – Текст : непосредственный.

111. Мусин, И. А. Язык дирижерского жеста / И. А. Мусин. – Москва : Музыка, 2006. – 232 с. – Текст : непосредственный.

112. Мусин, И. А. Техника дирижирования / И. А. Мусин. – Москва : Музыка, 1967. – 352 с. – Текст : непосредственный.

113. Назайкинский, Е. В. Логика музыкальной композиции / Е. В. Назайкинский. – Москва : Музыка, 1982. – 221 с. – Текст : непосредственный.

114. Назайкинский, Е. В. Стилъ и жанр в музыке : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Назайкинский. – Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. – 248 с. – Текст : непосредственный.

115. Неверова, А. А. Проблема художественного восприятия в психолого-педагогической литературе / А. А. Неверова. – Текст : непосредственный // Психологические науки: теория и практика : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). – Москва : Буки-Веди, 2015. – С. 44-48.

116. Немыкина, И. Н. Особенности межличностного взаимодействия музыкантов в камерном ансамбле / И. Н. Немыкина, О. Ю. Гришкова. – Текст : непосредственный // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2014. – № 2. – С. 52-53.

117. Нерсисян, Л. С. Психологическая структура готовности оператора к экстремальным условиям / Л. С. Нерсисян, В. Н. Пушкин. – М. : Просвещение, 1996. – С. 45. – Текст : непосредственный.

118. Никитина, Н. И. Некоторые аспекты процесса развития коммуникативных навыков младших школьников / Н. И. Никитина, А. Н. Веревкина, Н. В. Машкович. – Текст : непосредственный // Развитие современного образования: теория, методика и практика. – 2016. – № 3 (9). – С. 69-72.

119. Овчинникова, А. Ж. Полихудожественный подход как основа интегрированного обучения младших школьников / А. Ж. Овчинникова, А. Н. Нехлопочина. – Текст : непосредственный // Дидактически основ и исследовательский подход в обучении. Т. 2. – Благоевград (Республика Болгария), 2014. – С. 221-229.

120. Огурцов, А. П. Исторические формы дискуссий в науке / А. П. Огурцов. – Москва : Наука, 1977. – 119 с. – Текст : непосредственный.

121. Опрышко, Н. Г. Некоторые особенности работы над фортепианными ансамблями в младших классах ДМШ и ДШИ / Н. Г. Опрышко. – Текст : непосредственный // Научный альманах. – 2015. – № 10 (12). – С. 345-347.

122. Орлова, Е. Б. Формирование психологической готовности к педагогическому общению у будущих учителей : дис. ... д-ра психол. наук / Орлова Е. Б. – Тула, 1998. – 323 с. – Текст : непосредственный.

123. Павлова, Е. В. Музыкальное образование как необходимый аспект развития личности ребенка / Е. В. Павлова. – Текст : непосредственный // Инновационные педагогические технологии : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). – Казань : БуК, 2015. – С. 135-139.

124. Позднякова, О. А. Особенности субъектов художественной кинокоммуникации / О. А. Позднякова, К. В. Резникова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4.

125. Польская, И. И. Камерный ансамбль: История, теория, эстетика : монография / И. И. Польская. – Харьков : ХГАК, 2001. – 396 с. – Текст : непосредственный.

126. Попова-Денисова, С. В. Развитие межличностных отношений у младших школьников / С. В. Попова-Денисова. – Текст : непосредственный // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – № 41. – С. 109-113.

127. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с. – Текст : непосредственный.

128. Радзецкая, Е. А. Специфика процесса музыкальной коммуникации на занятиях по дисциплине «камерный ансамбль» / Е. А. Радзецкая. – Текст : непосредственный // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – 2019. – № 1. – С. 115-125.

129. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : ЗАО «Издательство Питер», 1999. – 416 с. – Текст : непосредственный.

130. Рогов, Е. И. Психология общения / Е. И. Рогов. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 26 с. – Текст : непосредственный.

131. Романов, В. Н. Историческое развитие культуры / В. Н. Романов. – М., 2011. – С. 93-126. – Текст : непосредственный.

132. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1946. – 303 с. – Текст : непосредственный.

133. Русакова, Т. Г. Формирование навыков художественного общения у младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Русакова Т. Г. – Оренбург, 1996. – 19 с. – Текст : непосредственный.

134. Русакова, Т. Г. Основы зрительской культуры: программа спецкурса. Комплекс дидактических заданий и упражнений по формированию у младших школьников навыков художественного общения / Т. Г. Русакова. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2004. – 148 с. – Текст : непосредственный.

135. Сиденко, А. С. Секреты продуктивного профессионального общения при введении ФГОС второго поколения в школе: от теории к практике. Как создать в школе продуктивное профессиональное общение / А. С. Сиденко. – Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 6. – С. 65-76.

136. Скоморохова, Т. С. Формирование музыкальной культуры младших школьников в условиях дополнительного образования / Т. С. Скоморохова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 2 (39). – С. 124-125.

137. Слостенин, В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко. – Текст : непосредственный // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 23.

138. Слостенин, В. А. Формирование личности учителя как предмет социально-педагогического исследования / В. А. Слостенин. – Текст : непосредственный // Вопросы высшего педагогического образования. – Томск, 1971.

139. Смирнов, Б. Ф. Дирижерское искусство как художественный и социокультурный феномен : дис. ... д-ра искусствоведения : 17.00.02 / Смирнов Б. Ф. – Челябинск, 2004. – 330 с. – Текст : непосредственный.

140. Смирнов, Б. Ф. Дирижерско-симфоническое искусство: музыкально-эстетические и психологические аспекты : монография / Б. Ф. Смирнов. – СПб. : Композитор, 2003. – 295 с. – Текст : непосредственный.

141. Соболева, Н. А. О сущности художественной техники дирижирования / Н. А. Соболева. – Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2011. – С. 148-152.

142. Соколов, А. Н. Теория стиля / А. Н. Соколов. – Москва : Искусство, 1968. – 207 с. – Текст : непосредственный.

143. Соколов, Э. В. Смысл и культура человеческого общения / Э. В. Соколов. – Текст : непосредственный // Духовное становление человека. – Л. : Общество «Знание» РСФСР, 1972. – С. 100-124.

144. Сохор, А. Н. Музыкальная жизнь и общественно-музыкальная коммуникация / А. Н. Сохор. – Текст : непосредственный // Вопросы социологии и эстетики музыки. – Л. : Советский композитор, 1980. – С. 120-136.

145. Сохор, А. Н. Социология и музыкальная культура / А. Н. Сохор. – Москва : Советский композитор, 1975. – 342 с. – Текст : непосредственный.

146. Степанова, Н. В. Коммуникация в системе межличностного взаимодействия исполнителей в фортепианном ансамбле / Н. В. Степанова. – Текст : непосредственный // Музыкальное обра-

зование сегодня: поиски, инновации, проблемы : тез. докл. всерос. научн.-практ. конф. (3 февр. 2010 г.). – Челябинск : ЧГИМ, 2010. – С. 23-25.

147. Столяренко, Л. Д. Основы психологии : учеб. пособие / Л. Д. Столяренко. – 11 изд. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 672 с. – Текст : непосредственный.

148. Сухомлинский, В. А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / В. А. Сухомлинский ; сост. О. В. Сухомлинская. – Москва : Педагогика, 1990. – 288 с. – Текст : непосредственный.

149. Сыроежина, Ю. И. Эмоциональное воздействие музыки на личность (на примере учащихся ПТУ) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Сыроежина Ю. И. – Ленинград, 1986. – 232 с. – Текст : непосредственный.

150. Тагильцева, Н. Г. Искусство в развитии самосознания детей / Н. Г. Тагильцева. – Текст : непосредственный // Известия Уральского федерального университета. Серия Проблемы образования, науки и культуры. – 2011. – Т. 92, № 3. – С. 134-139.

151. Тагильцева, Н. Г. Искусство в формировании коммуникативных навыков младших школьников / Н. Г. Тагильцева. – Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2016. – № 1. – С. 56-60.

152. Тагильцева, Н. Г. Личностно ориентированное обучение младших школьников на уроках музыки / Н. Г. Тагильцева. – Текст : непосредственный // Начальная школа плюс До и После. – 2014. – № 1. – С. 63-67.

153. Тагильцева, Н. Г. Художественное общение в познании детьми музыкального искусства / Н. Г. Тагильцева. – Текст : непосредственный // Искусствознание: теория, история, практика. – 2011. – № 1 (01). – С. 148-154.

154. Тагильцева, Н. Г. Художественное общение в формировании коммуникативных навыков младших школьников / Н. Г. Тагильцева. – Текст : непосредственный // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2016. – № 1. – С. 17-20.

155. Тагильцева, Н. Г. Диагностика развитости коммуникативных навыков младших школьников – участников скрипичного ансамбля / Н. Г. Тагильцева, М. Н. Курлапов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 3. – С. 68-75.

156. Теория и методика музыкального образования детей : науч.-метод. пособие / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская [и др.]. – Москва : Наука, 1998. – 329 с. – Текст : непосредственный.

157. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – Москва ; Ленинград : АПН РСФСР, 1947. – 355 с. – Текст : непосредственный.

158. Торопова, А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования : учебник для бакалавриата и магистратуры / А. В. Торопова. – Москва : Юрайт, 2016. – 245 с. – Текст : непосредственный.

159. Торопова, А. В. Объективные и субъективные факторы распознавания эмоционального содержания музыки / А. В. Торопова, Т. С. Князева. – Текст : непосредственный // Музыкальное искусство и образование. – 2013. – № 2. – С. 43-49.

160. Торшилова, Е. М. Общие принципы художественного развития детей и направления их совершенствования в системе дополнительного образования / Е. М. Торшилова. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2015. – № 5. – С. 190-194.

161. Трофимова, С. В. Ансамбль скрипачей в классе скрипки / С. В. Трофимова. – Текст : непосредственный // Научные исследования: от теории к практике. – 2015. – № 1 (2). – С. 119-122.

162. Тумина, Л. Е. Невербальное поведение / Л. Е. Тумина. – Текст : непосредственный // Эффективная коммуникация: история, теория, практика : словарь-справочник. – Москва : ООО «Агентство КРПА Олимп», 2005. – С. 434-440.

163. Турчанинова, Г. С. Организация работы скрипичного ансамбля / Г. С. Турчанинова. – Текст : непосредственный // Вопросы музыкальной педагогики. – 2010. – № 2. – С. 117.

164. Узнадзе, Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – Питер, 2001 – 416 с. – Текст : непосредственный.

165. Ушинский, К. Д. Наука и искусство воспитания / К. Д. Ушинский ; сост. С. Ф. Егоров. – Москва : Образование и бизнес, 1994. – 207 с. – Текст : непосредственный.

166. Фатхуллина, А. Г. Любительский музыкальный коллектив в системе образования молодежи / А. Г. Фахуллина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 9. – С. 1207-1211.

167. Федеральные государственные требования к дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программе в

области музыкального искусства. Струнные инструменты. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70061898>. – Текст : электронный.

168. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2011. – 33 с. – Текст : непосредственный.

169. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1981. – 176 с. – Текст : непосредственный.

170. Фирсова, А. В. Организация работы камерного ансамбля / А. В. Фирсова, Н. А. Иванова. – Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). – Москва : Буки-Веди, 2016. – С. 46-49.

171. Флеш, К. Искусство скрипичной игры / К. Флеш. – Москва : Музыка, 1964. – 274 с. – Текст : непосредственный.

172. Хабермас, Ю. Будущее человеческой природы. На пути к либеральной эвгенике / Ю. Хабермас. – М. : Весь мир, 2002. – 143 с. – Текст : непосредственный.

173. Художественная одаренность и ее развитие в школьные годы : методическое пособие / А. Ш. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская, А. А. Адаскина [и др.]. – Москва, 2010. – 272 с. – Текст : непосредственный.

174. Хурматуллина, Р. К. Инструментальные ансамбли : учебное пособие / Р. К. Хурматуллина. – Казань : Астория и К, 2016. – 74 с. – Текст : непосредственный.

175. Чабаева, А. М. Модель формирования у учащихся художественно-диалогического стиля общения (на примере фортепианного дуэта) / А. М. Чабаева. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1.

176. Чернова, Л. В. Голос и речь учителя – важнейший элемент профессионального мастерства / Л. В. Чернова, Д. Е. Чернов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 5. – С. 218-223.

177. Чупахина, Т. И. Особенности художественной деятельности музыканта-исполнителя / Т. И. Чупахина. – Текст : непосредственный // Культурология и искусствоведение : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). – Казань : Бук, 2016. – С. 13-18.

178. Шилова, О. Н. Теоретические основы становления информационно педагогического тезауруса в системе высшего педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук / Шилова О. Н. – СПб., 2001. – 365 с. – Текст : непосредственный.

179. Школяр, Л. В. Музыкальное образование в школе / Л. В. Школяр, Е. Д. Критская, М. С. Красильникова, В. О. Усачева. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 232 с. – Текст : непосредственный.

180. Щербакова, А. А. Производство искусства в системе общения / А. А. Щербакова. – Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – С. 79-84.

181. Ямпольский, А. И. Вопросы скрипичного исполнительства и педагогики / А. И. Ямпольский. – М. : Музыка, 2012. – 147 с. – Текст : непосредственный.

182. Ярошевский, М. Г. История психологии / М. Г. Ярошевский. – М. : Прогресс, 1990. – 416 с. – Текст : непосредственный.

183. Konovalova, S. A. Application of smart-education technologies in the institutions of the Russian system of additional education of children / S. A. Konovalova, N. I. Kashina, N. G. Tagiltseva, S. V. Ward, E. M. Valeeva, S. I. Mokrousov. – Текст : непосредственный // Smart Innovation, Systems and Technologies. – 2019. – Т. 99. – С. 204-213.

184. Sergeeva, N. N. Педагогические условия организации художественного общения участников детского скрипичного ансамбля / N. N. Sergeeva, M. N. Kurlapov. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы профессиональной сферы в современном мире : материалы VI международной научно-практической конференции молодых ученых на иностранных языках. 14 марта 2019 г. Ч. III / Урал. гос. пед. ун-т ; под ред. Н. Н. Сергеевой. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – С. 57-60.

185. Tagiltseva, N. G. Digital technologies in the development of ensemble musical culture of string ensemble members / N. G. Tagiltseva, M. N. Kurlapov, Jia Jifeng. – Текст : непосредственный // Advances in social science, education and humanities research. Proceedings of the International Scientific Conference “Digitalization of Education: History, Trends and Prospects” (DETP 2020). – Atlantis Press, 2020. – С. 57-61.

186. Tagiltseva, N. G. Musical culture of Belarus in the system of music education of Russian schoolchildren / N. G. Tagiltseva, K. V. Petrachkov, T. S. Bogdanova. – Текст : непосредственный // Искусство и культура. – 2017. – № 4 (28). – С. 106-110.

Научное издание

Тагильцева Наталия Григорьевна

заведующий кафедрой музыкального образования,
доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «УрГПУ»

Курлапов Михаил Николаевич

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры международной экономики и менеджмента,
ФГАОУ ВО «УрФУ имени первого Президента России
Б. Н. Ельцина»

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБЩЕНИЯ
УЧАСТНИКОВ ДЕТСКОГО
МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА**

Подписано в печать 11.04.2022. Формат 60x84¹/₁₆.

Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.

Гарнитура «Times New Roman».

Усл. печ. л. 10,5. Уч.-изд. л. 9,1.

Тираж 500. Заказ 5328.

Оригинал-макет отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета.

620091 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.

E-mail: uspu@uspu.ru